

Valtin, Renate; Wagner, Christine; Schwippert, Knut
Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen

Bos, Wilfried [Hrsg.]; Lankes, Eva-Maria [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]; Walther, Gerd [Hrsg.]: IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster : Waxmann 2005, S. 187-238



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate; Wagner, Christine; Schwippert, Knut: Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen - In: Bos, Wilfried [Hrsg.]; Lankes, Eva-Maria [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schwippert, Knut [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]; Walther, Gerd [Hrsg.]: IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster : Waxmann 2005, S. 187-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148426 - DOI: 10.25656/01:14842

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148426>

<https://doi.org/10.25656/01:14842>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

VI. Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen

Renate Valtin, Christine Wagner, Knut Schwippert

1. Einleitung und Fragestellung

Im Bereich der Sekundarstufe sind zahlreiche internationale und nationale Studien an repräsentativen Stichproben durchgeführt worden, die uns vielfältige Informationen liefern über Schulleistungen (TIMSS, PISA, LAU), lernbezogene Einstellungen (vgl. zur BIJU-Studie Schnabel, 1998; Hosenfeld, 2002; zu den Konstanzer Untersuchungen Fend, 1991, 2001) und auch außerschulische Lernbedingungen (Baumert et al., 2001) von Jugendlichen. Im Bereich der Grundschule gibt es dagegen nur wenige empirische Untersuchungen. Wünschenswerte Längsschnittstudien an einer größeren Stichprobe liegen nur vereinzelt vor. Zu nennen sind hier LOGIK (Helmke, 1993), SCHOLASTIK (Weinert & Helmke, 1997) und NOVARA (Valtin, 1999, 2003). Aber es mangelt auch an größeren und vor allem repräsentativen Querschnitterhebungen. Eine Ausnahme bildet das DJI-Kinderpanel, in dem auch die schulische Befindlichkeit und einige leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale von 8- bis 9-jährigen Kindern des dritten Schuljahrs erhoben wurden, und zwar aufgrund einer Befragung von Eltern und Kindern (Alt, 2005; Gloger-Tippelt & Vetter, 2005; Schneider, 2005). Auch in IGLU und der nationalen Erweiterung IGLU-E wurden Kinder und Eltern befragt. Zum ersten Mal liegen somit von einer großen, für Deutschland repräsentativen Stichprobe Daten über Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe vor, die nicht nur Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie betreffen, sondern auch Informationen liefern über schulische Einstellungen, Lernverhalten, leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Art und Ausmaß der häuslichen Förderung und Unterstützung sowie außerschulische Aktivitäten der Kinder.

Dieses Kapitel beschreibt Leistungen, Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen von Viertklässlern. Besonderes Augenmerk wird dabei gelegt auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Jungen und Mädchen. Jahrzehntlang haben feministische Schulforscherinnen auf die Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem verwiesen (Faustich-Wieland, 1991; Pfister & Valtin, 1996; Valtin 2001). Obwohl Mädchen mit ihrem angepassten Verhalten einen „stillen Beitrag zur Schulkultur“ (Weschke-Meißner, 1990, S. 89) leisten,

werde dies nicht honoriert, denn Jungen erfahren mehr Aufmerksamkeit im Unterricht, indem sie häufiger aufgerufen werden und häufiger Lob und Tadel erfahren (Frasch & Wagner, 1982). Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich entwickeln Mädchen schwache Selbstkonzepte und nur geringe Interessen. Ferner weisen Mädchen ein niedrigeres Selbstwertgefühl auf (Horstkemper, 1987, 1992; Valtin, 2003). Gegenwärtig ist in der öffentlichen Diskussion ein Perspektivenwechsel festzustellen, und die Probleme der Jungen geraten stärker als bisher in den Blick. Es wird darauf verwiesen, dass Jungen offenbar in der Schule benachteiligt werden. Die Zahlen des Statistischen Bundesamts (2002) belegen: Jungen gehören häufiger zu den bei Schulbeginn Zurückgestellten, zu den Sitzenbleibern sowie zu den Sonder- und Hauptschülern (s. auch den Überblick bei Stürzer, Roisch, Hunze & Cornelißen, 2003). Jungen zeigen in der Grundschule in vielen Fächern schlechtere Schulleistungen, erhalten schlechtere Noten und schlechtere Abschlüsse und haben angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern schlechtere Zugangschancen zur Universität. In der amerikanischen Öffentlichkeit spricht man sogar von einem Krieg gegen Jungen (*war on boys*) und in Deutschland von den ‚neuen Prügelknaben‘ (Etzold, 2002). Aufgrund der reichhaltigen Datenbasis von IGLU können wir der Frage nachgehen: „Sind die Jungen das eigentlich in der Schule benachteiligte Geschlecht?“ (Stürzer, 2003, S. 112).

Die Stichprobe umfasst am ersten Testtag 7.633 Kinder, davon 3.785 Mädchen und 3.810 Jungen. Für 37 Kinder liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Der Stichprobenumfang variiert, da am zweiten Testtag nicht alle Länder der Bundesrepublik Deutschland teilgenommen haben und verschiedene Fragen nicht allen Kindern vorgelegt wurden. Je nach Erkenntnisinteresse wurden am ersten Testtag allen Kindern alle Fragen und am zweiten Testtag spezifische Fragen allen Kindern bzw. per Zufall nur jedem zweiten oder sechsten Kind vorgelegt (vgl. Lankes et al., 2003, S. 12).

Um die Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es sich bei den meisten Daten um Selbstauskünfte handelt, also um subjektive Einschätzungen der Kinder. Da größtenteils Aussagen vorgegeben werden, zu denen Zustimmung oder Ablehnung gekennzeichnet werden soll, ist auch das generelle Antwortverhalten von Bedeutung: ‚Extremisten‘ bevorzugen andere Antworten als vorsichtig Abwägende. Ein generelles Problem, das mit der Verwendung von Likert-Skalen und unterschiedlich (positiv und negativ) gepolten Items zusammenhängt, ist die geringe Varianz der Daten (Antworttendenz der Mitte) sowie die Existenz positiver und negativer Faktoren unabhängig von den spezifischen Iteminhalten (vgl. Hattie, 2004). Das bedeutet, dass positiv und negativ gepolte Items unterschiedlich beantwortet werden. Insbesondere Grundschulkindern bereitet

die Änderung der Fragerichtung Schwierigkeiten. Dieser Fakt erschwert die Skaleneildung. In den Faktorenanalysen luden auch nach Umpolung die ursprünglich positiv bzw. negativ gepolten Items trotz ähnlichen Inhalts nicht immer auf einem Faktor.

2. Ergebnisse aus IGLU und IGLU-E¹

2.1 Schulische Leistungen und Zensuren

Die bisherigen Untersuchungen verweisen darauf, dass Mädchen im Fach Deutsch mit den verschiedenen Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Textverfassen besser abschneiden (Lehmann, 1994; May, 1994; Richter & Brügelmann, 1994; Valtin, 1974). Eine Überlegenheit von Jungen im Fach Mathematik wird nicht durchgängig berichtet. Während Tiedemann und Faber (1994) keine statistisch signifikanten Unterschiede beobachteten und Helmke (1997) feststellt, dass in SCHOLASTIK die anfänglich geringfügigen Leistungsunterschiede im Verlauf der Grundschulzeit abnehmen, wiesen im NOVARA-Projekt Jungen in allen Klassen bessere Schulleistungen in Mathematiktests auf (Thiel & Valtin, 2002); Mädchen und Jungen unterschieden sich auch in ihren Zensurenprofilen, wobei Mädchen in der Grundschule, bei vergleichbaren Leistungen, besser benotet wurden (ebd.).

Wie Jungen und Mädchen in den IGLU-Leistungstests abschneiden, wurde bereits ausführlich dokumentiert (Bos, Lankes, Prenzel et al., 2003). Was die Leseleistung betrifft, weisen die Mädchen – ebenso wie in anderen internationalen Studien – bessere Werte auf. Während im internationalen Vergleich und auch im Vergleich mit den teilnehmenden Staaten der Europäischen Union der Vorsprung der Mädchen in der Gesamtskala Lesen 20 bzw. 18 Punkte ausmacht, beträgt diese Differenz in Deutschland nur 13 Punkte (s. Abb. IV.26 in Bos, Lankes, Schwippert et al., 2003, S. 115). Auch in Bezug auf den Geschlechterunterschied in den Leistungen zwischen literarischen und Informationstexten hat Deutschland recht günstige Werte (s. ebd., Abb. IV.27 S. 116). Mädchen erzielen, wie es auch international der Fall ist, etwas bessere Werte beim Lesen literarischer Texte. Die Differenz zum Lesen von Informationstexten ist mit 4 Punkten jedoch recht gering. Neben diesem konnten Schwippert und andere anhand der IGLU-Daten auch einen Effekt in Bezug auf die getesteten Verstehensaspekte und Aufgabenschwierigkeit nachweisen (Schwippert,

1 An dieser Stelle sei ausdrücklich Heike Wendt und Tobias C. Stubbe für die gewissenhafte Überprüfung der hier berichteten Analysen gedankt – noch vorhandene Fehler in den Berechnungen gehen selbstverständlich zu Lasten der Autoren.

Bos & Lankes, 2004, S. 232). Auch in den orthographischen Leistungen zeigen sich Unterschiede: Mädchen schreiben 26,8 Wörter richtig, Jungen 24,4. In Bezug auf die Fehlerdichte zeigen Mädchen durchschnittlich 26,5 und Jungen 31,1 Fehler. Auf den beiden unteren Kompetenzstufen, die das untere Leistungsquartil umfassen, sind Jungen mit jeweils fast 60 Prozent überrepräsentiert. Im oberen Leistungsquartil der Orthographie befinden sich mehr Mädchen (vgl. Valtin, Badel, Löffler, Meyer-Schepers & Voss, 2003, S. 249 f.).

Im Mathematiktest von IGLU-E erzielen die Jungen einen Mittelwert von 512, die Mädchen 488 Punkte. Die Verteilung der Geschlechter auf die Stufen der mathematischen Kompetenz zeigt, dass Mädchen auf den unteren, Jungen auf den oberen Stufen überrepräsentiert sind (vgl. Walther, Geiser, Langeheine & Lobemeier, 2003, S. 218). In den Naturwissenschaftsleistungen bei IGLU-E erreichen Jungen einen Mittelwert von 567, der Mittelwert für die Mädchen beträgt 552 Punkte. Der Unterschied in der Höhe von 15 Punkten in Deutschland ist mit anderen Staaten vergleichbar, für die Altersstufe jedoch beträchtlich. Diese Differenz bildet sich ebenfalls in den Verteilungen auf den Kompetenzstufen ab: Mädchen sind auf den unteren, Jungen auf den oberen Kompetenzstufen überrepräsentiert (Prenzel, Geiser, Langeheine & Lobemeier, 2003, S. 175).

Es stellt sich die Frage, ob sich die per Test festgestellten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen auch in den Zensuren niederschlagen und ob der häufig geäußerte Vorwurf, Mädchen würden besser zensiert, auch auf die vorliegenden Daten zutrifft. Die Tabelle VI.1 zeigt die Verteilung von Jungen und Mädchen auf die Zensuren in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht.

Mädchen erhalten im Deutsch- und im Sachunterricht häufiger Einsen und Zweien als Jungen, die in Mathematik häufiger diese beiden guten Noten bekommen. Die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen wurde mit univariaten einfaktoriellen Varianzanalysen geprüft. Dabei wurden die Testleistungen für das jeweilige Fach als Kovariate, d.h. als Kontrollvariablen, einbezogen. Damit wird die Varianz der Schulnoten durch die Geschlechtszugehörigkeit sowie gleichzeitig auch die Testleistung im jeweiligen Fach erklärt. Im Fach Deutsch zeigt sich, dass nach Kontrolle der Testleistung, deren Einfluss hoch signifikant ist, sich die Noten von Jungen ($M = 2,92$, $SD = 0,92$) und Mädchen ($M = 2,55$, $SD = 0,94$) hoch signifikant unterscheiden ($p = 0,000$). In Mathematik sind nach Kontrolle der Testleistung, deren Einfluss signifikant ist, die Noten der Jungen ($M = 2,68$, $SD = 0,97$) besser als die der Mädchen ($M = 2,80$, $SD = 0,99$), jedoch ist der Geschlechtsunterschied nicht signifikant ($p = 0,385$). Im Sachunterricht haben nach Kontrolle der Testleistung, deren Einfluss signifikant ist, die Mädchen ($M = 2,48$,

S = 0,90) signifikant bessere Zensuren ($p = 0,000$) als die Jungen ($M = 2,52$, $SD = 0,87$). Das heißt, die Mädchen werden in den Fächern Deutsch und Sachunterricht bei vergleichbaren Leistungen in den in IGLU getesteten Kompetenzen besser als die Jungen benotet.

Tabelle VI.1: Noten in verschiedenen Fächern (Angaben in %)

		Deutsch	Mathematik	Sachunterricht
Note 1	Mädchen	11,6	7,7	13,0
	Jungen	4,9	8,7	10,3
	Gesamt	8,3	8,2	11,7
Note 2	Mädchen	41,2	37,2	44,6
	Jungen	29,1	41,2	42,3
	Gesamt	35,0	39,2	43,4
Note 3	Mädchen	31,8	33,3	30,1
	Jungen	40,8	30,5	33,3
	Gesamt	36,3	31,9	31,7
Note 4	Mädchen	12,9	16,9	10,6
	Jungen	21,2	15,6	12,7
	Gesamt	17,1	16,2	11,7
Note 5	Mädchen	2,4	4,7	1,6
	Jungen	3,9	3,8	1,4
	Gesamt	3,2	4,3	1,5
Note 6	Mädchen	0,0	0,1	0,0
	Jungen	0,1	0,2	0,0
	Gesamt	0,1	0,2	0,0

Da die Übergangsempfehlung sich stark an den Noten orientiert, erhalten Jungen häufiger eine Empfehlung für die Hauptschule (32,9 % der Jungen und 25,7 % der Mädchen) und seltener für die Realschule (34,7 % der Jungen und 36,7 % der Mädchen). Eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten Mädchen (mit 37,6 %) häufiger als Jungen (32,4 %).

2.2 Schulische Einstellungen, Motivation und Lernverhalten

In den Fragebögen von IGLU und IGLU-E, die von den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern ausgefüllt wurden, wurden verschiedene Bereiche abgefragt, die Aufschlüsse erlauben über lern- und leistungsbezogene Motive und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. Bei der folgenden Darstellung werden zunächst allgemein auf die Schule bezogene emotionale und motivationale Aspekte sowie das Lernverhalten beschrieben und dann in einem weiteren Schritt die fachspezifischen Einstellungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sach-

unterricht dargestellt. Aus Gründen der einfachen Lesbarkeit wird die Charakterisierung der Forschungslage den jeweiligen Abschnitten vorangestellt.

2.2.1 Zufriedenheit mit und Befindlichkeit in der Schule

Dass Kinder gern zur Schule gehen und sich dort wohl fühlen, wird heute als wichtige Aufgabe der Schule betrachtet. Wohlbefinden ist allerdings kein primäres Ziel, wie es der ‚Kuschelpädagogik‘ unterstellt wird, sondern ein Indikator für ein gelungenes Klassen- und Schulklima und sollte „als ‚Fieberthermometer‘ der psychischen Gesundheit im schulischen Lernfeld“ (Fend & Sandmeier, 2004, S. 182) betrachtet werden. Schulisches Befinden umfasst nach Eder (1995) verschiedene Dimensionen: Wohlbefinden (Freude am Schulbesuch, Sich-wohl-Fühlen in der Klasse), geringe psychische Belastung (Schulangst, psychovegetative Beschwerden) und positives Selbstbild (Selbstwertgefühl und Leistungsselbstkonzepte). Schulisches Wohlbefinden ist recht gut erforscht, vor allem im Bereich der Sekundarstufe (vgl. Hascher, 2004). Dabei zeigte sich, dass Kinder ein größeres Wohlbefinden in der Grundschule als in den weiterführenden Schulen bekunden (Czerwenka et al., 1990; Eder, 1995; Gläser-Zikuda & Rotter, 2004; LBS-Initiative Junge Familie, 2002) und dass die Befindlichkeit von Mädchen in der Schule insgesamt positiver ist. Was die Lernfreude betrifft, so ist in den ersten Schuljahren die Einstellung zur Schule und zum Lernen global positiv und wird dann mit zunehmender Länge der Schulerfahrungen etwas negativer. So zeigte Helmke (1997) anhand der Daten der LOGIK-Studie, dass die allgemeine Schulfreude von der zweiten bis zur vierten Klasse abnahm. Eine nur geringe Abnahme der Schulfreude zeigte sich im Projekt NOVARA (Valtin & Wagner, 2002): Vom zweiten bis zum vierten Schuljahr gaben die meisten Kinder an, dass sie gern bzw. sehr gern in die Schule gehen. Die Häufigkeit positiver Bewertungen lag jeweils bei etwa 80 Prozent, allerdings signifikant höher bei den Mädchen. Auch im Kinderreport 2004 (Bosenius & Wedekind, 2004) zeigten sich bei den über 1.700 befragten Viertklässlern eine hohe Schulfreude (78 % gehen gern zur Schule) und positivere Einschätzungen der Mädchen, die auch beispielsweise in stärkerem Maße als die Jungen die Freundlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer und die Interessantheit des Unterrichts betonten.

Zum schulischen Wohlbefinden zu zählen ist auch die Abwesenheit von Gewalterfahrungen. Es liegen zahlreiche empirische Studien zum Thema Gewalt in der Schule vor (Holtappels, Heitmeyer & Tillmann, 2004), die insgesamt zeigen, dass in der Grundschule im Vergleich zu den anderen Schultypen seltener Gewalterfahrungen berichtet werden und dass Jungen häufiger als Mädchen zu den Tätern, aber auch den Opfern gehören (Schneider, 2005).

Zu den hier angesprochenen Aspekten liefern IGLU und IGLU-E weitere Erkenntnisse. Die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihr Zugehörigkeitsgefühl in der Schule wurden mit einer Gruppe von Items erfasst, die auch teilweise in PISA 2003 verwendet wurden und „als Bereitschaft zum Lernen, zur Zusammenarbeit mit anderen und zum Funktionieren in einer sozialen Institution betrachtet werden“ (OECD, 2004, S. 144). Die Items waren sowohl positiv als auch negativ formuliert. Zur Vereinheitlichung der Fragerichtung wurden die Antworten für die positiv formulierten Items umgepolt. Die Ergebnisse sind in der Tabelle VI.2 dargestellt.

Tabelle VI.2: Schülerantworten auf die Frage: „Meine Schule ist ein Ort ...“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
an dem ich mich als Außenseiter fühle	Jungen	66,1	13,7	10,8	9,5
	Mädchen	67,6	13,0	12,2	7,2
	Gesamt	66,8	13,4	11,5	8,4
an dem ich leicht Freunde finde (-)	Jungen	66,0	21,6	8,7	3,6
	Mädchen	64,7	23,3	8,0	4,0
	Gesamt	65,0	22,4	8,4	3,8
an dem ich mich dazugehörig fühle (-)	Jungen	60,3	24,8	9,3	5,5
	Mädchen	61,0	25,6	9,0	4,4
	Gesamt	60,6	25,2	9,2	5,0
an dem ich anscheinend beliebt bin (-)	Jungen	27,7	33,4	23,6	15,3
	Mädchen	23,2	33,1	26,1	17,6
	Gesamt	25,5	33,2	24,9	16,4
an dem ich mich einsam fühle	Jungen	72,5	12,0	7,9	7,6
	Mädchen	72,7	12,8	8,5	6,0
	Gesamt	72,6	12,4	8,2	6,8
an den ich nicht hingehen möchte	Jungen	52,0	18,7	12,9	16,4
	Mädchen	65,2	15,7	10,7	8,4
	Gesamt	58,5	17,2	11,8	12,4
an dem ich mich oft langweile	Jungen	38,5	28,3	15,0	18,1
	Mädchen	51,8	27,4	11,1	9,7
	Gesamt	45,1	27,9	13,1	13,9

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Bei diesen Aussagen zur Befindlichkeit in der Schule zeigt sich eine positive Einstellung und ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Über 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler finden, dass die folgenden Aussagen gar nicht oder nur ein wenig stimmen: sich in der Schule als Außenseiter fühlen, in der Schule keine Freunde finden, sich nicht dazugehörig fühlen und sich in der Schule einsam fühlen. Nicht zur Schule gehen wollen wird von 75,7 Prozent als gar nicht bzw. ein wenig

zutreffend angesehen. Die Schule als Ort, an dem sie sich langweilen, wird von 73 Prozent als nicht zutreffend eingeschätzt. Eine Ausnahme bildet das Item „Die Schule ist ein Ort, an dem ich anscheinend nicht beliebt bin“. Diese Aussage trifft nach Aussagen der Kinder nur für 58,7 Prozent gar nicht bzw. etwas zu.

Mithilfe des t-Tests wurden Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern auf Signifikanz geprüft. Hier und im Folgenden werden nur hoch signifikante Unterschiede ($p < 0,01$) berichtet. In den Aussagen zur Befindlichkeit in der Schule unterscheiden sich Jungen und Mädchen in einigen Aspekten: Jungen nehmen sich als beliebter wahr, für sie ist die Schule in höherem Maße als für Mädchen ein Ort, an den sie nicht hingehen möchten, und sie langweilen sich mehr.

Im Fragebogen von IGLU wurde nach weiteren Einstellungen zur Schule gefragt (vgl. Tab. VI.3).

Tabelle VI.3: Schülerantworten auf die Frage: „Wie denkst du über deine Schule? Gib an, wie sehr du jeder der folgenden Aussagen zustimmst“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich fühle mich sicher, wenn ich in der Schule bin.	Jungen	10,0	13,2	36,7	40,0
	Mädchen	4,6	9,3	41,0	45,1
	Gesamt	7,3	11,2	38,9	42,6
Ich bin gern in der Schule.	Jungen	20,4	14,6	33,2	31,8
	Mädchen	7,7	10,6	36,6	45,2
	Gesamt	14,0	12,6	34,9	38,5
Ich finde, dass die Schüler in meiner Schule fleißig sind.	Jungen	5,1	11,7	41,1	42,1
	Mädchen	2,3	11,1	51,9	34,7
	Gesamt	3,7	11,4	46,5	38,4
Ich finde, dass sich die Lehrer an meiner Schule um mich kümmern.	Jungen	7,2	11,0	30,8	50,9
	Mädchen	2,2	8,3	31,2	58,3
	Gesamt	4,7	9,7	31,0	54,6
Ich finde, die Lehrer in meiner Schule wollen, dass die Schüler fleißig sind.	Jungen	3,1	3,0	12,5	81,5
	Mädchen	1,0	2,0	11,3	85,7
	Gesamt	2,0	2,5	11,9	83,6

1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme einigermaßen zu, 4 = stimme stark zu

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Insgesamt stimmen etwa drei Viertel der Befragten den positiven Aussagen stark bzw. einigermaßen zu. Mit Ausnahme des Items „Ich finde, dass die Schüler in meiner Schule fleißig sind“ sind bei allen weiteren Dimensionen die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hochsignifikant.

Gewalterfahrungen in der Schule sind ebenfalls ein Ausdruck negativen Befindens. In welchem Maße Jungen und Mädchen über Gewalt, die sie selbst oder jemand anderes aus der Klasse erlebt haben, berichten, wird in der Tabelle VI.4 dargestellt.

Tabelle VI.4: Schülerantworten auf die Frage „Sind irgendwelche Dinge im letzten Monat in deiner Schule passiert (soweit du es mitbekommen hast)“? (Angaben in %)

In der Schule ...		Ja	Nein
ist mir etwas gestohlen worden	Jungen	24,9	75,1
	Mädchen	20,0	80,0
	Gesamt	22,4	77,6
ist jemand anderem aus meiner Klasse etwas gestohlen worden	Jungen	45,5	54,5
	Mädchen	41,9	58,1
	Gesamt	43,7	56,3
bin ich von einem anderen Schüler immer wieder geärgert worden	Jungen	45,9	54,1
	Mädchen	46,0	54,0
	Gesamt	45,9	54,1
ist jemand anderes aus meiner Klasse von einem Schüler immer wieder geärgert worden	Jungen	69,8	30,2
	Mädchen	69,2	30,8
	Gesamt	69,5	30,5
bin ich von einem anderen Schüler geschlagen oder verletzt worden	Jungen	32,6	67,4
	Mädchen	25,0	75,0
	Gesamt	28,8	71,2
ist jemand anderes aus meiner Klasse von einem anderen Schüler geschlagen oder verletzt worden	Jungen	55,6	44,4
	Mädchen	48,4	51,6
	Gesamt	52,0	48,0

22,4 Prozent der Kinder geben an, dass ihnen selbst etwas gestohlen wurde, und 43,7 Prozent der Kinder meinen, dass jemand anderem aus der Klasse etwas gestohlen wurde. Noch häufiger wurden Kinder geärgert. 45,9 Prozent der Kinder geben an, selbst geärgert worden zu sein, und 69,5 Prozent meinen, dass jemand anderer aus der Klasse geärgert wurde. 28,8 Prozent der Kinder sind selbst geschlagen oder verletzt worden und 52,0 Prozent geben an, dass jemand anderer aus der Klasse geschlagen oder verletzt wurde. Signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen finden sich mit Ausnahme der beiden ‚geärgert werden‘ Fragen in allen Bereichen. Jungen geben häufiger an, Opfer von Gewalterfahrungen zu sein bzw. derartige Erfahrungen anderen gegenüber in der Klasse oder Schule beobachtet zu haben.

Psychosomatische Beschwerden können ebenfalls als Ausdruck negativen Befindens in der Schule gesehen werden. Wie häufig Jungen und Mädchen unter solchen Beschwerden leiden, wird in der Tabelle VI.5 angegeben.

Tabelle VI.5: Antworten von Eltern auf die Frage „Wie oft kam es im letzten Schuljahr vor, dass Ihr Kind ...“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Magenschmerzen hatte	Jungen	60,4	30,5	5,1	4,1
	Mädchen	54,9	31,1	6,9	7,1
	Gesamt	57,6	30,8	6,0	5,6
krank war und nicht zur Schule gehen konnte	Jungen	17,0	70,8	9,7	2,5
	Mädchen	15,4	72,7	9,2	2,8
	Gesamt	16,2	71,8	9,4	2,6
unter Appetitlosigkeit litt	Jungen	77,3	14,6	3,6	4,5
	Mädchen	76,9	15,6	3,8	3,7
	Gesamt	77,1	15,1	3,7	4,1
starke Kopfschmerzen hatte	Jungen	54,0	31,1	8,5	6,4
	Mädchen	50,6	33,0	8,9	7,5
	Gesamt	52,3	32,1	8,7	6,9

1 = nie, 2 = 1- bis 4-mal, 3 = 5- bis 9-mal, 4 = mehr als 10-mal

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Insgesamt zeigen die Angaben der Eltern, dass die somatischen Beschwerden sowohl bei den Jungen als auch den Mädchen eher selten auftreten. Magenschmerzen hatten im letzten Schuljahr fünfmal und häufiger 11,6 Prozent der Kinder. Unter häufigen Kopfschmerzen bzw. Appetitlosigkeit (d.h. fünfmal und häufiger) litten 15,6 bzw. 7,8 Prozent der Kinder. 12 Prozent der Kinder waren nach Elternangaben so krank, dass sie mindestens fünfmal nicht zur Schule gehen konnten. Nach Aussagen der Eltern treten Kopf- und Magenschmerzen bei Mädchen signifikant häufiger auf als bei Jungen.

2.2.2 Lernmotivation

Obwohl es zahlreiche Theorien über die Entstehung und die Bedeutung motivationaler Faktoren für Lernen und Leistung gibt (Schiefele & Köller, 2001), liegen in Deutschland im Grundschulbereich nur wenige empirische Untersuchungen vor. In IGLU wurden zwei Aspekte erfasst: Leistungsmotivation und Attribuierung bei Misserfolg. Leistungsmotivation wird in Situationen wirksam, in denen individuelles Handeln, gemessen an Gütestandards, als Erfolg oder Misserfolg verstanden wird. Das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1972) enthält zwei motivationale Orientierungen: die erfolgsoversichtliche und die misserfolgsmeidende. Andere

Ansätze (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994) unterscheiden zwischen einer intrinsischen Motivation (Interesse am Lerngegenstand) und einer extrinsischen Motivation (Orientierung an Handlungsfolgen), wobei herausgestellt wird, dass diese analytische Trennung in der Praxis schwierig ist (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). In der pädagogischen Diskussion gilt die intrinsische Motivation, also das Lernen aus eigenem Bedürfnis, als ‚edler‘, es wird jedoch konstatiert, dass die starke Auslese im deutschen Schulwesen und der Zwang zur Notengebung zu externaler Motivierung führt. Tatsächlich wurde in der Studie NOVARA bei einem Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit früher bzw. später einsetzender Notengebung festgestellt, dass Kinder bei früher einsetzender Notengebung eine höhere extrinsische Leistungsmotivation aufwiesen; dies zeigte sich vor allem bei den Kindern mit guten Noten in Klasse 3. Schwache Schülerinnen und Schüler entwickelten unter dem Einfluss von Noten eine stärkere Misserfolgsmotivation als Kinder, die eine längere verbale Beurteilung erfahren hatten. Insgesamt war in der vierten Klasse die intrinsische jedoch größer als die extrinsische Leistungsmotivation, und Jungen hatten höhere Werte in der extrinsischen Motivation (Valtin & Wagner, 2002).

Als motivationswirksam wird in der Forschung auch die Erklärung von Erfolg und Misserfolg (Attribution) angesehen. Für das seelische Wohlbefinden, das Selbstbild und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sind die Erklärungsmuster wichtig, die man für Erfolg und Misserfolg von Handlungen parat hat. In der Psychologie beschäftigt sich die Attributionstheorie mit diesem Bereich. Geläufig ist ein 4-Felder-Schema, in dem in jeweils stabile bzw. variable internale und externale Faktoren unterschieden wird. Besonders selbstwertdienlich ist es, wenn man seinen Erfolg auf Fähigkeit, Kompetenz und andere stabile internale Faktoren zurückführt und Misserfolg auf externale Faktoren, für die man nicht verantwortlich ist, wie Aufgabenschwierigkeit, Pech oder widrige Umstände. Diese Erklärungsmuster hängen mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen zusammen, z.B. dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten oder der Motivation im Sinne der Erfolgs- oder Misserfolgserwartung. Wer zum Beispiel der Meinung ist, seine Leistungen in Mathematik seien nur auf Glück zurückzuführen, wird kein hohes Fähigkeitsselbstbild in diesem Bereich entwickeln. Attributionen von Erfolg auf Fähigkeit und Anstrengung können die erfolgsorientierte Motivation fördern, umgekehrt wird die hauptsächliche Erklärung von Erfolg durch Zufall zu einer Verminderung der Erfolgserwartung führen.

Erfolgs- und Misserfolgsattributionen von Jugendlichen und Erwachsenen sind recht gut erforscht. Die Zahl der Untersuchungen von Kindern im Vor- und Grundschulalter sind dagegen spärlicher. In der LOGIK-Studie wurden Kinderantworten auf eine offene Frage ausgewertet (Helmke, 1993). Es zeigte sich, dass siebenjährige Kinder eigenen und fremden schulischen Erfolg vor allem auf Anstrengung und Fleiß (zu

etwa 50 %) sowie Begabung (35 %) zurückführen. Recht geringe Bedeutung haben externale Faktoren (10 %) und ‚affektive‘ Erklärungen wie Angst, Stimmung und Motivation (4 %). Bei der Erklärung eigenen Misserfolgs wurde (selbstwertdienlich) sehr viel häufiger auf mangelnde Anstrengung und relativ seltener auf mangelnde Fähigkeiten verwiesen. Bei Kindern im Alter von acht und neun Jahren blieb insgesamt der hohe Erklärungswert von Anstrengung erhalten, affektive Faktoren nahmen bei der Erklärung eigenen Erfolgs oder Misserfolgs jedoch zu (16 %). Nach demselben Erhebungs- und Auswertungsschema wurde auch in der NOVARA-Studie in der zweiten und dritten Klasse verfahren mit vergleichbaren Ergebnissen (Valtin & Wagner, 2002). Von Klasse 4 an wurden die Kinder schriftlich befragt, indem ihnen Erklärungsmöglichkeiten (nach Helmke, 1993) vorgegeben wurden. Dieses Verfahren wurde auch in IGLU verwendet, so dass direkte Vergleiche möglich sind (Ergebnisse s. unten). In der Forschung wird gelegentlich berichtet, dass Mädchen und Frauen ungünstige Attribuierungsmuster anwenden und dazu neigen, Erfolge auf Glück und Misserfolge auf mangelnde Fähigkeiten zurückzuführen (Beermann, Heller & Menacher, 1992).

Zur Erfassung der motivationalen Orientierung wurde in IGLU-E eine Skala aus dem NOVARA-Projekt (Valtin, 2002) eingesetzt, die eine modifizierte Variante des LM-Gitters von Schmalt (1976) darstellt. Die Ergebnisse in Form von Prozenzhäufigkeiten der Zustimmung zu den einzelnen Aussagen sind in der Tabelle VI.6 dargestellt. Fasst man die Prozenzhäufigkeiten der Antwortstufen 3 und 4 zusammen, so ergibt sich folgendes Bild zu den Selbstauskünften der Kinder: Fast alle Schülerinnen und Schüler (94,3 %) geben an, im Unterricht mitzuarbeiten, um gute Noten zu erhalten. Jedoch arbeiten 92,3 Prozent der Kinder ebenfalls mit, weil sie manche Themen spannend finden. 91,2 Prozent der Kinder geben an, sie arbeiteten mit, weil sie immer alles verstehen wollen. Der Spaß dazuzulernen ist für 87 Prozent der Kinder ein Grund für die Mitarbeit. Das Lehrerlob wird von 65,5 Prozent der Kinder genannt. Die Antwort: „Um als guter Schüler angesehen zu werden“, wird von 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler gegeben.

Signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen finden sich in Bereichen, die Anerkennung betreffen. Für Jungen ist es wichtiger, von der Lehrerin / vom Lehrer gelobt zu werden und als guter Schüler zu gelten. Mädchen beziehen sich hingegen häufiger darauf, dass es Spaß macht, immer mehr dazuzulernen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass extrinsische Anreize wie ‚Lehrerlob‘ oder ‚als guter Schüler gelten‘ für Jungen bedeutsamer sind als für Mädchen. Das Motiv ‚gute Noten zu bekommen‘, was auch den extrinsischen Motiven zuzuordnen ist, wird allerdings von beiden Geschlechtern als gleich bedeutend angesehen.

Tabelle VI.6: Schülerantworten auf die Frage „Ich arbeite im Unterricht mit, ...“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
weil ich eine gute Note haben möchte	Jungen	2,9	3,1	13,9	80,0
	Mädchen	2,2	3,0	17,0	77,8
	Gesamt	2,6	3,1	15,4	78,9
weil ich manche Themen spannend finde	Jungen	2,4	4,8	25,7	67,1
	Mädchen	1,5	6,3	24,2	68,0
	Gesamt	2,0	5,5	25,0	67,5
weil ich immer alles verstehen möchte	Jungen	2,4	3,8	22,4	71,3
	Mädchen	2,7	8,8	18,6	69,9
	Gesamt	2,5	6,2	20,6	70,6
weil ich Spaß habe, immer dazuzulernen	Jungen	5,2	10,2	27,7	57,0
	Mädchen	2,4	7,0	20,7	69,9
	Gesamt	3,9	8,7	24,3	63,1
damit mich mein Lehrer lobt	Jungen	16,1	11,7	36,1	36,1
	Mädchen	20,5	21,4	29,8	28,3
	Gesamt	18,2	16,3	33,1	32,4
damit mich alle für einen guten Schüler halten	Jungen	15,6	17,4	28,1	39,0
	Mädchen	29,5	18,2	27,3	25,1
	Gesamt	22,2	17,8	27,7	32,3

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt fast, 3 = stimmt ein wenig, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

In einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation) wurden zwei Faktoren extrahiert. Faktor 1 ‚intrinsische Motivation‘ (erklärte Varianz = 31,93 %) umfasst die Items: „weil ich Spaß habe, dazuzulernen“, „weil ich manche Themen spannend finde“ und „weil ich immer alles verstehen möchte“. Faktor 2 ‚extrinsische Motivation‘ (erklärte Varianz = 29,13 %) umfasst die Items: „damit mich mein Lehrer lobt“ sowie „damit mich alle für einen guten Schüler halten“. Das Item: „weil ich eine gute Note haben möchte“ lädt auf beiden Faktoren gleich und wird deshalb nicht berücksichtigt. Die Daten wurden zu Skalen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation aggregiert und die Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern für beide Skalen mit dem t-Test auf Signifikanz geprüft. Wie erwartet unterscheiden sich Jungen und Mädchen nur in der extrinsischen, nicht in der intrinsischen Motivation.

Im Schülerfragebogen wurde ferner die Misserfolgsattribution erhoben und die Schülerinnen und Schüler dazu befragt, welche Gründe oder Rechtfertigungen sie für das schlechte Abschneiden in einer Arbeit sehen. Die Prozenzhäufigkeiten der Zustimmung zu den verschiedenen Begründungen sind in der Tabelle VI.7 dargestellt.

Tabelle VI.7: Schülerantworten auf die Frage „Woran liegt es, wenn du in einer Arbeit nicht gut bist?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich habe mich zu wenig angestrengt.	Jungen	25,2	25,2	29,8	19,9
	Mädchen	23,7	29,9	28,0	18,3
	Gesamt	24,4	27,6	28,9	19,1
Die Lehrerin / der Lehrer hat es nicht genug erklärt.	Jungen	49,2	20,6	20,3	10,0
	Mädchen	54,7	26,1	13,7	5,4
	Gesamt	52,1	23,5	16,9	7,6
Es hängt einfach zu sehr vom Zufall ab, ob eine Arbeit gelingt.	Jungen	28,3	21,4	24,4	25,9
	Mädchen	23,1	24,3	28,6	23,9
	Gesamt	25,6	22,9	26,6	24,9
Ich bin mit den Gedanken woanders.	Jungen	34,2	32,5	19,6	13,8
	Mädchen	40,6	28,1	18,8	12,5
	Gesamt	37,6	30,2	19,1	13,1
Ich habe zu Hause nicht genügend gelernt.	Jungen	40,0	25,5	21,0	13,5
	Mädchen	48,5	24,3	16,0	11,2
	Gesamt	44,5	24,8	18,4	12,3
Ich kann vieles nicht behalten.	Jungen	39,9	30,6	17,5	12,1
	Mädchen	43,5	30,9	15,7	9,9
	Gesamt	41,8	30,7	16,5	10,9
Ich kann mich einfach nicht die ganze Stunde konzentrieren.	Jungen	39,4	28,6	18,7	13,3
	Mädchen	43,3	29,0	17,7	9,9
	Gesamt	41,4	28,8	18,2	11,6
Für die Schule bin ich einfach nicht so begabt.	Jungen	54,4	19,4	14,5	11,7
	Mädchen	62,8	18,9	10,1	8,2
	Gesamt	58,8	19,2	12,2	9,8
Die Lehrerin / der Lehrer ist zu schnell vorgegangen.	Jungen	56,8	24,5	9,1	9,5
	Mädchen	63,0	19,9	11,9	5,2
	Gesamt	60,0	22,1	10,5	7,3
Der Unterricht ist zu schwierig.	Jungen	59,1	21,3	11,7	7,9
	Mädchen	67,6	21,8	7,6	2,9
	Gesamt	63,6	21,5	9,6	5,3

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Fasst man die Prozenzhäufigkeiten der Kategorien 1 und 2 sowie der Kategorien 3 und 4 zusammen, so ergibt sich ein Bild, das den Ergebnissen aus dem NOVARA-Projekt (Valtin & Wagner, 2002) entspricht. Bei der Erklärung von Misserfolg wurden internal variable Ursachenzuschreibungen als Erklärung für schlechte Leistung häufig als zutreffend bewertet, und zwar *Anstrengung*: „Ich habe mich nicht genug angestrengt“ (IGLU 48 %, NOVARA 43 %) und „Ich habe zu Hause nicht genügend gelernt“ (IGLU 30,7 %, NOVARA 31 %) sowie *Aufmerksamkeit*: „Ich bin in Gedanken woanders“ (IGLU 32,2 %, NOVARA 33,8 %) und „Ich kann mich nicht die

ganze Stunde konzentrieren“ (IGLU 29,8 %, NOVARA 33,2 %). Merkfähigkeit als internal stabiles Erklärungsmuster („Ich kann vieles nicht behalten“) fand mehr Zustimmung (IGLU 27,4 %, NOVARA 33 %) als das explizit benannte Begabungsdefizit („Ich bin für die Schule nicht so begabt“) (IGLU 22 %, NOVARA 16 %). Zufall als externale Ursache von Misserfolg wurde in Klasse 4 in IGLU zu 51,5 Prozent (NOVARA 48 %) befürwortet. Weitere Vorschläge zur externalen Zuschreibung wurden deutlich seltener bejaht. „Die Lehrerin / der Lehrer ist zu schnell vorgegangen“ erhielt Zustimmung in IGLU von 17,8 Prozent (NOVARA 26 %). Auf Aufgabenschwierigkeit („Der Unterricht ist zu schwierig“) wurde bei IGLU von 14,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler verwiesen, bei NOVARA von 16 Prozent.

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es in den Kausalattributionen für schulischen Misserfolg einige signifikante Unterschiede. Jungen verweisen häufiger auf externe Faktoren: dass die Lehrerin / der Lehrer den Stoff nicht genug erklärt hat und dass der Unterricht zu schwierig sei. Ferner meinen sie auch häufiger, für die Schule nicht so begabt zu sein und zu Hause nicht genug gelernt zu haben.

In einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation) wurden zwei Faktoren extrahiert, wovon Faktor 1 ‚internale Attribuierung‘ (erklärte Varianz = 27,46%) drei Items umfasst (ich habe zu Hause nicht genügend gelernt, ich habe mich zu wenig angestrengt, ich bin in den Gedanken woanders). Faktor 2 ‚externale Attribuierung‘ (Varianzaufklärung = 24,30 %) umfasst ebenfalls drei Items (die Lehrerin / der Lehrer ist zu schnell vorgegangen, die Lehrerin / der Lehrer hat es nicht genug erklärt, der Unterricht ist zu schwierig). Werden die Items dieser beiden Faktoren per Mittelwertbildung zu Skalen aggregiert und die Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit dem t-Test auf Signifikanz geprüft, so zeigt sich, dass die Jungen sowohl in den internalen (Jungen: $M = 2,09$, $SD = 0,73$; Mädchen: $M = 1,97$, $SD = 0,74$) als auch externalen Faktoren (Jungen: $M = 1,75$, $SD = 0,79$; Mädchen: $M = 1,58$, $SD = 0,66$) signifikant höhere Werte als die Mädchen aufweisen.

Beide Geschlechter messen prinzipiell den internalen Bedingungen eine größere Bedeutung für den Misserfolg zu als den externalen, auch wenn nicht alle Einzelitems signifikante Werte aufweisen. Sowohl bei der internalen als auch der externalen Attribuierung sind die Mittelwerte der Jungen signifikant höher als die der Mädchen, d.h., Jungen stimmen sowohl den Gründen, die bei ihnen selbst liegen, als auch den Gründen, die in äußeren Bedingungen liegen, in höherem Maße zu als Mädchen. Nun ist aber zu berücksichtigen, dass Jungen in der Schule auch mehr Misserfolgserlebnisse als Mädchen haben, schon allein aufgrund der schlechteren Zensuren. Dieser Fakt wurde dadurch berücksichtigt, dass univariate Varianzanaly-

sen mit dem Faktor Geschlechterzugehörigkeit sowie den Zensuren in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht als Kovariablen sowohl für die externe als auch die interne Attribution gerechnet wurden. Der Einfluss der Zensuren auf die externe sowie die interne Attribution war in jedem Falle hoch signifikant. Der Einfluss der Geschlechterzugehörigkeit auf die externe Attribution war für den Fall, dass die Mathematiknote als Kovariable einbezogen war, hoch signifikant ($p = 0,000$), während in der internalen Attribution ebenfalls bei Einbeziehung der Mathematiknote ein Signifikanzniveau von $p = 0,007$ für den Einfluss der Geschlechterzugehörigkeit nachgewiesen wurde. Sowohl die interne als auch die externe Attribuierung korrelieren signifikant mit den Testleistungen und den Schulnoten (vgl. Tab. VI.8). Schüler mit niedrigen Testleistungen und schlechteren Noten stimmen sowohl den internalen als auch den externalen Gründen für schulischen Misserfolg in höherem Maße zu als Schüler mit hohen Testleistungen und guten Zensuren.

Tabelle VI.8: Bivariate Korrelationen nach Pearson zwischen internaler und externaler Attribuierung und Testleistungen bzw. Schulnoten

	Test Lesen	Test Mathematik	Test Naturw.	Note Deutsch	Note Mathematik	Note Sachk.
Internale Attribuierung	-.22**	-.21**	-.12**	.19**	.24**	.17**
Externale Attribuierung	-.32**	-.25**	-.22**	.32**	.31**	.24**

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

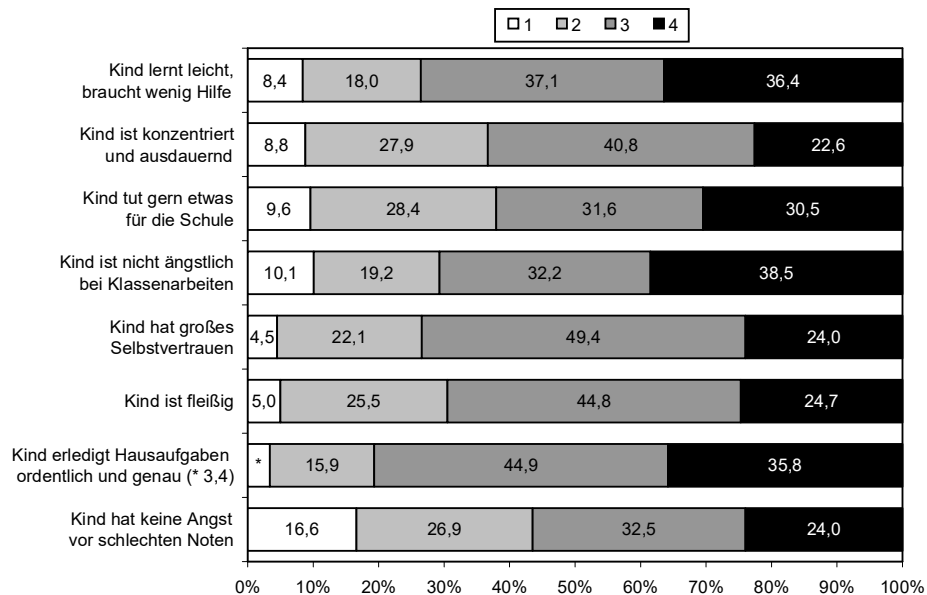
2.2.3 Lernverhalten

In IGLU und IGLU-E wurden verschiedene Informationen mit dem Eltern- und dem Schülerfragebogen erhoben, die Aufschlüsse über das Lern- und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler erlauben. So waren Eltern gebeten worden, das Lernverhalten ihrer Kinder einzuschätzen, wobei ein Verfahren aus dem Projekt NOVARA eingesetzt wurde (vgl. Abb. VI.1).

Die Mehrzahl der Eltern stimmt einigermaßen bzw. stark zu, dass ihr Kind leicht lernt und wenig Hilfe braucht, die Hausaufgaben ordentlich und genau erledigt, fleißig ist, großes Selbstvertrauen hat und bei Klassenarbeiten nicht ängstlich ist. Etwas geringer ist die Zustimmung zu Aussagen wie „Mein Kind lernt konzentriert und ausdauernd“ und „Mein Kind tut gern etwas für die Schule“. Dass das Kind Angst vor schlechten Noten habe, meinen über 40 Prozent der Eltern. Insgesamt geben die Eltern positive Urteile über das Lernverhalten der Kinder ab. Eltern von

Mädchen haben ein positiveres Bild vom Lernverhalten ihres Kindes als Eltern von Jungen: Nach Aussagen der Eltern lernen Mädchen signifikant leichter und konzentrierter als Jungen, erledigen Hausaufgaben ordentlicher und genauer und brauchen weniger Hilfe. Zugleich wird die Angst vor Klassenarbeiten und vor schlechten Noten bei Mädchen als signifikant größer angesehen.

Abbildung VI.1: Antworten der Eltern auf die Frage „Bitte geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen über Ihr Kind zustimmen“ (Angaben in %)



1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme wenig zu, 3 = stimme einigermaßen zu, 4 = stimme stark zu

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

2.3 Fachspezifische Einstellungen, Lernfreude und Selbstkonzepte

Im Schülerfragebogen wurden die Schülerinnen und Schüler jeweils in Bezug auf die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht zu verschiedenen Bereichen gefragt: Lernfreude, Einstellung zum Unterrichtsgegenstand, Mitarbeit im Unterricht, Fähigkeitsselbstkonzepte und Schwierigkeit des Unterrichts.

2.3.1 Fachspezifische Lernfreude und Einstellungen

Die Ergebnisse von PISA haben auf die große Bedeutung der Lesemotivation und der Einstellung zum Lesen hingewiesen (Möller & Schiefele, 2004). Dabei zeigte sich einerseits, dass bei den Jugendlichen die Freude am Lesen im internationalen Vergleich in Deutschland nicht so ausgeprägt ist und dass die großen Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen fast verschwinden, wenn man den Einfluss des Interesses berücksichtigt (Stanat & Kunter, 2001). Die mangelnde Lesemotivation der deutschen und vor allem der männlichen Jugendlichen wird als eine große pädagogische Herausforderung betrachtet. Deshalb ist es von Interesse festzustellen, wann dieser ‚Lustverlust‘ und die geschlechterspezifischen Unterschiede auftreten. IGLU kann dazu Auskunft geben. Im Schülerfragebogen wurde auch die Einstellung zum Lesen und zu den Fächern Mathematik und Sachunterricht erhoben. Die Einstellungen zum Lesen wurden u.a. mit Items zur Freude am Lesen und an Büchern sowie zur Freiwilligkeit des Lesens erfasst. Bei der Auswertung wurden die Daten für die negativ gepolten Items umgepolt, so dass die positive Einstellung zum Lesen erfasst wird. Im welchem Maße die Schülerinnen und Schüler den einzelnen Aussagen zustimmen, wird in Tabelle VI.9 dargestellt.

Insgesamt ist die Einstellung zum Lesen sehr positiv. 83,7 Prozent der Kinder äußern Zustimmung dazu, dass sie gern lesen. Ebenfalls viele (88,6 %) – und zwar Jungen und Mädchen gleichermaßen – finden, dass sie für ihre Zukunft gut lesen müssen. Die Aussage „Lesen ist langweilig“ findet schwache und starke Zustimmung bei 21,1 Prozent der Kinder. Die Kinder, die Lesen nicht langweilig finden, haben bessere Leistungen im Leseverständnistest ($r = 0,25$, $p = 0,000$) und bessere Zensuren in Deutsch ($r = -0,22$, $p = 0,000$).

Mädchen und Jungen unterscheiden sich allerdings signifikant. Den Aussagen „Ich lese nur, wenn ich muss“ und „Lesen ist langweilig“ stimmen Jungen häufiger zu als Mädchen, Mädchen unterhalten sich lieber mit anderen über Bücher und würden sich auch mehr freuen, wenn sie ein Buch geschenkt bekämen, als Jungen. Mädchen geben auch an, dass sie größere Freude am Lesen haben. In Bezug auf die Frage zur Wichtigkeit des Lesens in der Zukunft lässt sich lediglich eine Tendenz zum Unterschied nachweisen ($p = 0,056$).

Im Schülerfragebogen wurde auch die Einstellung zu den Fächern Mathematik und Sachunterricht erhoben. Die Ergebnisse zum Fach Mathematik sind der Tabelle VI.10. zu entnehmen.

Tabelle VI.9: Schülerantworten auf die Frage: „Wie denkst du über das Lesen?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Für meine Zukunft muss ich gut lesen können.	Jungen	5,8	6,7	17,3	70,3
	Mädchen	3,5	6,9	19,3	70,3
	Gesamt	4,6	6,8	18,3	70,3
Ich lese gern.	Jungen	13,2	10,2	30,9	45,8
	Mädchen	4,1	5,2	22,7	68,0
	Gesamt	8,6	7,7	26,8	56,9
Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde.	Jungen	13,8	13,0	27,6	45,5
	Mädchen	4,8	7,6	23,4	64,2
	Gesamt	9,3	10,3	25,5	54,9
Ich finde, Lesen ist langweilig. (-)	Jungen	14,4	13,2	18,2	54,3
	Mädchen	5,3	9,5	12,2	73,0
	Gesamt	9,8	11,3	15,2	63,7
Ich lese nur, wenn ich muss. (-)	Jungen	25,5	22,2	19,8	32,5
	Mädchen	14,8	19,8	19,1	46,2
	Gesamt	20,1	21,0	19,5	39,4
Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher.	Jungen	40,1	25,3	22,0	12,5
	Mädchen	27,6	27,7	28,0	16,7
	Gesamt	33,8	26,5	25,0	14,6

1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme einigermaßen zu, 4 = stimme stark zu

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Tabelle VI.10: Schülerantworten auf die Frage: „Was denkst du über Mathematik?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich lerne gerne Mathematik.	Jungen	6,3	10,6	21,9	61,1
	Mädchen	9,7	16,7	29,0	44,6
	Gesamt	7,9	13,6	25,3	53,2
Mathematik ist langweilig. (-)	Jungen	9,1	9,3	12,6	68,9
	Mädchen	6,8	16,3	16,7	60,2
	Gesamt	8,0	12,7	14,6	64,7
Was ich in Mathematik lerne, ist für jeden im Leben wichtig.	Jungen	2,9	3,3	11,2	82,7
	Mädchen	1,1	5,0	10,9	83,0
	Gesamt	2,0	4,1	11,1	82,8

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler trifft zu, dass sie gern Mathematik lernen, sie nicht langweilig finden und als wichtig für ihr Leben ansehen. Der Aussage „Ich lerne gern Mathematik“ stimmen Jungen in höherem Maße zu als Mäd-

chen; ansonsten gibt es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Von den Einstellungssitems korrelieren zwei signifikant mit dem Ergebnis des Mathematiktests sowie der Note in Mathematik. Das Item „Ich lerne gern Mathematik“ korreliert signifikant mit der Testleistung ($r = 0,11$, $p = 0,000$) und mit der Mathematiknote ($r = -0,26$, $p = 0,000$). Das Item „Mathematik ist (nicht) langweilig“ korreliert signifikant mit der Testleistung ($r = 0,19$, $p = 0,000$) und mit der Mathematiknote ($r = -0,27$, $p = 0,000$).

Ferner wurden die Schülerinnen und Schüler dazu befragt, was sie im Mathematikunterricht gerne tun. Dabei zeigen sich erhebliche Differenzen hinsichtlich der Beliebtheit der verschiedenen Aufgaben (vgl. Tab. VI.11).

Tabelle VI.11: Schülerantworten auf die Frage: „Was machst du in Mathematik gerne oder nicht so gerne?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich überlege gerne, wie ich etwas möglichst geschickt ausrechnen kann.	Jungen	5,7	10,2	29,8	54,3
	Mädchen	4,2	15,6	36,5	43,7
	Gesamt	5,0	12,8	33,0	49,2
Ich rechne gerne mit großen Zahlen.	Jungen	5,7	7,9	22,2	64,2
	Mädchen	5,5	18,1	29,3	47,2
	Gesamt	5,6	12,8	25,6	56,0
Ich zeichne gerne mit Geodreieck, Lineal und Zirkel geometrische Figuren.	Jungen	9,4	10,5	19,1	61,1
	Mädchen	7,7	16,9	17,8	57,7
	Gesamt	8,6	13,6	18,4	59,4
Ich finde es spannend, in Mathematik Regeln oder Tricks selber zu entdecken.	Jungen	7,9	12,7	22,2	57,3
	Mädchen	6,7	20,4	22,4	50,6
	Gesamt	7,3	16,4	22,3	54,0
Ich löse gerne Knobelaufgaben und Rechenrätsel in Zeitschriften und Heften.	Jungen	11,7	15,5	22,5	50,3
	Mädchen	10,0	13,7	26,2	50,1
	Gesamt	10,9	14,7	24,3	50,2
Ich rechne gerne Textaufgaben.	Jungen	20,7	20,7	26,7	31,9
	Mädchen	26,4	22,4	26,8	24,4
	Gesamt	23,4	21,5	26,8	28,3

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Mit Ausnahme der Textaufgaben sind die abgefragten Bereiche recht beliebt: Jeweils etwa drei Viertel der Schülerinnen und Schüler stimmen den Aussagen ‚fast‘ oder ‚genau‘ zu. Am beliebtesten ist die Suche nach optimalen Lösungswegen („Ich überlege gerne, wie ich etwas möglichst geschickt ausrechnen kann“) sowie das Rechnen mit großen Zahlen. Zwischen Jungen und Mädchen gibt es einige signifikante Unterschiede. Jungen bekunden jeweils mehr Interesse am Rechnen mit gro-

ßen Zahlen, an Textaufgaben und stimmen häufiger der Feststellung zu: „Ich überlege gerne, wie ich etwas möglichst geschickt ausrechnen kann“.

In IGLU-E wurde ebenfalls die Einstellung zum Sachunterricht erfasst (vgl. Tab. VI.12)

Tabelle VI.12: Schülerantworten auf die Frage: „Was denkst du über Sachunterricht?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich lerne gerne im Sachunterricht.	Jungen	4,8	8,7	29,6	56,9
	Mädchen	3,7	11,7	36,9	47,7
	Gesamt	4,2	10,2	33,1	52,5
Sachunterricht ist langweilig. (-)	Jungen	11,8	11,0	15,5	61,8
	Mädchen	4,8	12,1	16,7	66,4
	Gesamt	8,4	11,5	16,1	64,0
Was ich im Sachunterricht lerne, ist für jeden im Leben wichtig.	Jungen	3,2	8,6	21,6	66,7
	Mädchen	1,1	5,2	27,1	66,7
	Gesamt	2,2	7,0	24,2	66,7

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Auch diesem Unterrichtsfach gegenüber sind die Einstellungen insgesamt recht positiv. Dem Item „Ich lerne gerne im Sachunterricht“ stimmen 85,6 Prozent der Befragten genau bzw. fast zu. Die Aussage, dass der Sachunterricht langweilig ist, lehnen 80,1 Prozent etwas oder ganz ab. Beinahe alle Kinder (90,9 %) stimmen genau bzw. fast der Aussage zu: „Was ich im Sachunterricht lerne, ist für jeden im Leben wichtig“. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nur wenig in der Einstellung zum Sachunterricht. Die Einstellung zum Sachunterricht korreliert nur wenig mit dem Ergebnis des Tests in Naturwissenschaften, jedoch in höherem Maße mit der Zensur im Sachunterricht. (So korreliert das Item „Sachkunde ist (nicht) langweilig“ mit der Testleistung zu $r = 0,09$ und mit der Note im Sachunterricht zu $r = -0,21$).

Auch zu diesem Fach wurden die Kinder zu ihren Vorlieben in Bezug auf bestimmte Themen befragt, in dem sie einzelnen Lerninhalten Noten geben sollten. Mädchen bekunden ein signifikant größeres Interesse als Jungen an den Themen: ‚wie Tiere leben‘ und ‚wie Pflanzen wachsen‘, während Jungen mehr Interesse an Experimenten haben.

Im Schülerfragebogen finden sich auch Aussagen zur Mitarbeit im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler sollten angeben, inwieweit folgende Aussagen auf ihr Verhalten im Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht zutreffen: „... arbeite ich meistens intensiv mit“, „mache ich heimlich oft andere Dinge“, „bin ich in Gedanken woanders“ und „melde mich häufig“. Keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich bei der Häufigkeit des Meldens im Deutsch- und Sachunterricht und in der Mitarbeit im Sachunterricht. Ansonsten sind bei allen Items signifikante Unterschiede zu finden. Im Deutschunterricht arbeiten Mädchen intensiver mit als Jungen. Diese sind mit ihren Gedanken häufiger woanders. Die Aussage „Im Deutschunterricht mache ich oft heimlich andere Dinge“ halten über die Hälfte der Kinder für ein wenig, fast oder ganz genau zutreffend, wobei in den Antwortkategorien jeweils die Jungen überwiegen. Im Mathematikunterricht arbeiten Jungen intensiver mit als Mädchen und melden sich häufiger. Sie geben jedoch – und dies betrifft ebenfalls den Sachunterricht – auch häufiger an, mit den Gedanken woanders zu sein bzw. heimlich andere Dinge zu betreiben.

2.3.2 Selbstkonzepte schulischer Fähigkeiten

Das Selbstkonzept ist eine zentrale Komponente der Schülerpersönlichkeit (Pekrun & Helmke, 1991). Der Mensch entwickelt nicht nur von seiner Umwelt, sondern auch von sich selbst ein ‚Bild‘. Dieses ‚Selbst-Bild‘ wird als eine interne, d.h. kognitive Repräsentation des Wissens über sich selbst und die darin eingeschlossenen Überzeugungen aufgefasst. Es stellt keine einheitliche Größe dar, sondern ein differenziertes, vielschichtiges und teilweise hierarchisch geordnetes System mit unterschiedlichen Bereichen. Das Fähigkeitsselbstkonzept als ein Aspekt des Selbstbildes repräsentiert die Selbstwahrnehmung eigener Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen. Zu Beginn der Grundschule ist die Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Leistungen und Fähigkeiten sehr hoch, verringert sich dann und wird zunehmend realistisch. Die Notengebung wird dafür verantwortlich gemacht, dass optimistisch verzerrte Selbsteinschätzungen auf Dauer nicht gegen die ‚Wirklichkeit‘ der realen Noten aufrechterhalten werden können. Helmke (1998) zeigte anhand der Daten der LOGIK-Studie, dass sich die Fähigkeitsselbstbilder der Kinder von der ersten zur sechsten Klasse verringerten und dieser Prozess bereits vor der Notengebung als Konsequenz sozialer Vergleichsprozesse in der Klasse einsetzte. Die Fähigkeitsselbstbilder veränderten sich nicht einheitlich für alle Schülerinnen und Schüler, sondern es zeichneten sich unterschiedliche Entwicklungsverläufe ab. In den Lernbereichen Deutsch und Mathematik unterschieden sich Jungen und Mädchen sowie zukünftige Gymnasiasten und Hauptschüler hinsichtlich ihrer Selbstbilder. Im Fach Deutsch hatten die Mädchen ein höheres Selbstkonzept als die Jungen,

während sich in Mathematik das Verhältnis umkehrte. Im Projekt NOVARA (Valtin & Wagner, 2002) zeigten sich ähnliche Entwicklungstendenzen und Unterschiede zwischen den Geschlechtern. So hatten in Deutsch die Mädchen und in Mathematik die Jungen ein höheres Selbstkonzept. Die Kinder mit den besseren Schulnoten hatten auch die besseren Fähigkeitsselbstbilder.

Im Schülerfragebogen von IGLU wurden verschiedene fächerbezogene Selbstkonzepte erfragt. Da einige Items positiv, andere negativ formuliert sind, wurden zur Vereinheitlichung der Fragerichtung die positiv formulierten Items umgepolt. Die Antworthäufigkeiten auf die Items zum Selbstkonzept Lesen sind Tabelle VI.13 zu entnehmen.

Tabelle VI.13: Schülerantworten auf die Frage: „Wie gut liest du? Gib an, wie sehr du jeder Aussage zustimmst“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Lesen fällt mir sehr leicht. (-)	Jungen	52,2	35,9	7,8	4,0
	Mädchen	57,6	33,1	6,3	3,0
	Gesamt	54,9	34,5	7,0	3,5
Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler in meiner Klasse.	Jungen	30,1	21,3	27,8	20,9
	Mädchen	31,4	22,8	27,6	18,2
	Gesamt	30,7	22,0	27,7	19,6
Wenn ich für mich alleine lese, verstehe ich fast alles von dem, was ich lese. (-)	Jungen	66,5	22,8	6,9	3,8
	Mädchen	71,1	20,5	5,1	3,3
	Gesamt	68,8	21,6	6,0	3,6
Laut vorlesen fällt mir sehr schwer.	Jungen	40,2	21,2	22,9	15,7
	Mädchen	46,0	20,8	22,1	11,0
	Gesamt	43,1	21,0	22,5	13,4

1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme kaum zu, 3 = stimme einigermaßen zu, 4 = stimme stark zu

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Die Mehrzahl der Kinder (89,4 %) ist der Meinung, dass ihnen Lesen sehr leicht fällt, dass ihnen das laute Vorlesen nicht schwer fällt (64,1 %) und dass sie fast alles verstehen, wenn sie allein für sich lesen (90,4 %). Die Aussage „Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler in meiner Klasse“ lehnen 52,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler ab. Insgesamt fällt damit das Selbstkonzept für Lesen eher positiv aus. Mit Ausnahme der Aussage „Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler in meiner Klasse“ gibt es bei allen anderen aufgeführten Aussagen signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in dem Sinne, dass Mädchen ein positiveres Bild von ihren Lesefähigkeiten haben. Nach einer Faktorenanalyse wurden drei Selbstkonzept-Items („Lesen fällt mir nicht sehr leicht“, „Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler meiner Klasse“, „Laut vorlesen fällt mir sehr schwer“) zu einer

Skala ‚Selbstkonzept Lesen‘ zusammengefasst. Dabei wurden für jede Person die Schätzwerte für die drei Items zu einem Gesamtwert (Mittelwert) aggregiert. Die Prüfung der Signifikanz des Unterschieds im ‚Selbstkonzept Lesen‘ mittels t-Test ergab einen signifikanten Unterschied ($p = 0,000$) zugunsten der Mädchen. Jungen stimmen den negativen Aussagen häufiger zu als Mädchen. Das (negativ formulierte) ‚Selbstkonzept Lesen‘ korreliert mit der Note für das Fach Deutsch ($r = -0,342$ / $p = 0,000$) sowie mit der Leistung im Leseverständnistest ($r = 0,29$ / $p = 0,000$) signifikant.

Das Selbstkonzept für Mathematik ist ebenfalls eher positiv (vgl. Tab. VI.14). 64,0 Prozent der Kinder stimmen der Aussage „Das Fach Mathematik wäre mir lieber, wenn es nicht so schwierig wäre“ gar nicht oder nur wenig zu. Nur 20,7 bzw. 16 Prozent stimmen ein wenig oder ganz der Aussage zu, dass sie für Mathematik keine Begabung haben bzw. dass sie sich schlecht merken können, was sie durchnehmen. Dass sie im Unterricht gleich aufgeben, wenn sie etwas nicht verstehen, lehnen 86,4 Prozent ab.

Tabelle VI.14: Schülerantworten auf die Frage: „Wie geht es dir im Fach Mathematik?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Das Fach Mathematik wäre mir lieber, wenn es nicht so schwierig wäre.	Jungen	47,3	16,7	16,1	19,9
	Mädchen	40,5	23,4	16,0	20,0
	Gesamt	44,0	20,0	16,1	20,0
Für Mathematik habe ich einfach keine Begabung.	Jungen	66,2	15,2	10,0	8,6
	Mädchen	54,0	23,1	14,2	8,7
	Gesamt	60,3	19,1	12,1	8,6
Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstehe, gebe ich gleich auf.	Jungen	75,7	9,2	7,7	7,3
	Mädchen	73,1	14,9	6,7	5,3
	Gesamt	74,4	12,0	7,2	6,4
Was wir durchnehmen, kann ich mir schlecht merken.	Jungen	63,7	21,8	7,6	6,9
	Mädchen	57,8	24,7	12,0	5,6
	Gesamt	60,8	23,2	9,7	6,3

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Die Selbstkonzepte für Mathematik fallen bei den Jungen etwas besser als bei den Mädchen aus, jedoch sind die Unterschiede in der Regel nicht signifikant. Einen signifikanten Unterschied gibt es lediglich bei der Aussage „Für Mathematik habe ich einfach keine Begabung“. Nachdem in einer Faktorenanalyse alle vier Items auf einem Faktor luden, wurde analog dem Selbstkonzept für Lesen eine Skala zum Selbstkonzept in Mathematik gebildet. Auch in diesem Gesamtwert ‚Selbstkonzept

Mathematik‘ unterscheiden sich die Geschlechter nicht signifikant ($p = 0,061$). Das (negativ formulierte) ‚Selbstkonzept Mathematik‘ korreliert signifikant mit der Leistung im Mathematiktest ($r = -0,379 / p = 0,000$) sowie mit der Mathematiknote ($r = 0,451 / p = 0,000$).

Die Schwierigkeit der Anforderungen im Mathematikunterricht wurde ebenfalls mit vier Items erfasst. Die Tabelle VI.15 gibt Aufschluss darüber, in welchem Maße die Anforderungen im Mathematikunterricht als schwierig eingeschätzt werden.

Tabelle VI.15: Schülerantworten auf die Frage: „Wie schwierig ist das, was du im Mathematikunterricht für die Schule tun musst?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss. (-)	Jungen	25,6	35,8	26,2	12,4
	Mädchen	13,1	39,7	33,2	14,1
	Gesamt	19,4	37,7	29,6	13,2
Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	Jungen	63,6	20,1	10,8	5,5
	Mädchen	66,7	19,7	11,7	1,9
	Gesamt	65,2	19,9	11,3	3,7
Die Aufgaben, die uns die Lehrerin / der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	Jungen	24,6	40,4	24,4	10,6
	Mädchen	25,7	47,6	21,2	5,6
	Gesamt	25,1	44,0	22,8	8,1
Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	Jungen	54,2	26,0	11,7	8,1
	Mädchen	55,8	28,3	11,1	4,9
	Gesamt	55,0	27,1	11,4	6,5

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Der Aussage „Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme“ stimmen 85,1 Prozent der Kinder gar nicht oder etwas zu. Ebenso lehnt die Mehrzahl der Kinder (82,1 %) die Aussage ab: „Die Hausaufgaben sind so schwer, dass ich sie nicht lösen kann“. Nach einer Faktorenanalyse wurden drei Items (der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme, die Aufgaben, die uns die Lehrerin / der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig, die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann) zur Skala ‚Schwierigkeit des Mathematikunterrichts‘ zusammengefasst. Mit dem t-Test wurde die Mittelwertdifferenz zwischen Jungen und Mädchen auf Signifikanz geprüft. Die Zustimmung der Jungen zu den Items ist signifikant größer als die der Mädchen ($p = 0,000$). Die Einschätzung der Schwierigkeit des Mathematikunterrichts korreliert signifikant mit dem Ergebnis des Mathematiktests ($r = -0,31 / p = 0,000$) sowie der Mathematiknote ($r = 0,38 / p = 0,000$).

Die Fähigkeitsselbstkonzepte von Jungen und Mädchen für den Sachunterricht sind ebenfalls weitgehend positiv (vgl. Tab. VI.16). Der Aussage „Das Fach Sachunterricht wäre mir lieber, wenn es nicht so schwierig wäre“ wird von 68,7 Prozent gar nicht bzw. ein wenig zugestimmt. Die übrigen Aussagen werden jeweils von mehr als 80 Prozent der Kinder abgelehnt.

Tabelle VI.16: Schülerantworten auf die Frage: „Wie geht es dir im Fach Sachunterricht?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Das Fach Sachunterricht wäre mir lieber, wenn es nicht so schwierig wäre.	Jungen	52,0	17,8	14,9	15,3
	Mädchen	49,4	18,0	19,6	12,9
	Gesamt	50,8	17,9	17,1	14,2
Für Sachunterricht habe ich einfach keine Begabung.	Jungen	60,8	18,7	12,2	8,3
	Mädchen	62,5	20,2	12,7	4,5
	Gesamt	61,6	19,4	12,4	6,5
Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstehe, gebe ich gleich auf.	Jungen	74,8	10,0	5,1	10,0
	Mädchen	80,1	10,8	4,0	5,1
	Gesamt	77,4	10,4	4,6	7,7
Was wir durchnehmen, kann ich mir schlecht merken.	Jungen	55,5	26,4	10,0	8,1
	Mädchen	59,6	24,8	10,0	5,6
	Gesamt	57,4	25,6	10,0	6,9

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Die Selbstkonzepte von Jungen und Mädchen für das Fach Sachunterricht unterscheiden sich nur wenig. Bei keinem der aufgeführten Items gibt es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Da in einer Faktorenanalyse alle vier Items auf einem Faktor laden, wurden analog zu den Selbstkonzepten für Lesen und Mathematik die Werte zu einem Gesamtwert ‚Selbstkonzept Sachunterricht‘ aggregiert. Die Prüfung der Signifikanz des Mittelwertunterschieds der Summenscores im ‚Selbstkonzept Sachunterricht‘ mittels t-Test ergibt, dass sich die beiden Geschlechter nicht signifikant unterscheiden ($p = 0,376$). Das (negativ formulierte) ‚Selbstkonzept Sachunterricht‘ korreliert signifikant mit der Testleistung für Naturwissenschaften ($r = -0,317 / p = 0,000$) sowie mit der Note im Sachunterricht ($r = 0,383 / p = 0,000$).

Die Schwierigkeit der Anforderungen im Sachunterricht wurde ebenfalls mit vier Items erfasst. Die Tabelle VI.17 gibt Aufschluss darüber, in welchem Maße die Anforderungen im Sachunterricht als schwierig eingeschätzt werden.

Insgesamt erhalten die negativ formulierten Aussagen nur wenig Zustimmung von den Kindern. Nur 15,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler stimmen der Aussage

„Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme“ fast oder genau zu. Etwa ein Viertel ist der Auffassung, die Aufgaben, die die Lehrerin / der Lehrer stellt, seien ganz schön schwierig. Aufgrund einer Faktorenanalyse wurden drei Items (der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme, die Aufgaben, die uns die Lehrerin / der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig, die Hausaufgaben sind so schwer, dass ich sie nicht lösen kann) zu einer Skala ‚Schwierigkeit des Sachunterrichts‘ zusammengefasst. Der Mittelwertunterschied der Summenscores zwischen Jungen und Mädchen ist signifikant. Jungen stimmen den Items zur Schwierigkeit des Sachunterrichts in höherem Maße zu als Mädchen. Die eingeschätzte Schwierigkeit des Sachunterrichts korreliert signifikant mit der Leistung im naturwissenschaftlichen Test ($r = -0,332 / p = 0,000$) sowie der Note im Sachunterricht ($r = 0,337 / p = 0,000$).

Tabelle VI.17: Schülerantworten auf die Frage: „Wie schwierig ist das, was du im Sachunterricht für die Schule tun musst?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Die Hausaufgaben sind so leicht, dass ich gar nicht wirklich nachdenken muss. (-)	Jungen	26,5	38,3	25,6	9,6
	Mädchen	15,9	42,1	32,2	9,9
	Gesamt	21,3	40,2	28,8	9,7
Der Unterricht ist so schwer, dass ich nicht mitkomme.	Jungen	62,9	20,6	10,6	5,9
	Mädchen	68,7	17,3	10,8	3,2
	Gesamt	65,8	19,0	10,7	4,6
Die Aufgaben, die uns die Lehrerin / der Lehrer stellt, sind ganz schön schwierig.	Jungen	29,2	41,4	20,6	8,8
	Mädchen	32,8	43,7	18,6	4,9
	Gesamt	31,0	42,5	19,6	6,9
Die Hausaufgaben sind oft so schwer, dass ich sie nicht lösen kann.	Jungen	56,7	24,0	10,5	8,9
	Mädchen	60,6	24,3	10,5	4,6
	Gesamt	58,6	24,1	10,5	6,8

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

2.4 Außerschulische Lernbedingungen

Obwohl das Lernen im Lesen und Schreiben sowie in Mathematik und Naturwissenschaft eine schulische Angelegenheit darstellt, gibt es keinen Zweifel daran, dass im Elternhaus wichtige Fundamente für den schulischen Erfolg gelegt werden, einerseits durch die Förderung des Kindes schon vor Schuleintritt, andererseits durch die Anregung und Unterstützung während seiner Schulzeit. Ein Zusammenhang mit außerschulischen Lernbedingungen besteht international, jedoch ist in kaum einem Land dieser Einfluss so stark wie in Deutschland, wie PISA 2000 und PISA 2003 verdeutlichen. Vor allem die Lesesozialisationsforschung (Hurrelmann, 2004) be-

schäftigt sich konzeptionell und empirisch mit dem Zusammenhang bzw. der Wechselwirkung zwischen dem Erwerb von Lesekompetenz und gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen und betont, dass der Familie dabei die größte Bedeutung unter den Sozialisationsinstanzen zukommt. In einer Studie von Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) zum Leseverhalten von neun- bis elfjährigen Grundschulkindern zeigte sich, dass den stärksten Einfluss auf Lesefreude und Lesehäufigkeit die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag hatte, d.h. gemeinsame Lesesituationen in der Familie, Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken gemeinsam mit dem Kind, Vorhandensein gemeinsamer Buchinteressen sowie Lektüre von Bilderbüchern durch die Eltern. Gleichzeitig erwies sich diese soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag als stark bildungsabhängig.

2.4.1 Kulturelles Kapital

In IGLU haben die Eltern in einem auch international eingesetzten Fragebogen Auskunft gegeben über eine Vielzahl von Faktoren. Hier ausgewertet werden verschiedene Bereiche des kulturellen Kapitals der Familie, wie Anzahl der Kinderbücher im Haus, Anregung und Unterstützung durch die Eltern, Zufriedenheit mit den Schulleistungen der Kinder sowie die Bildungsaspiration, also Vorstellungen und Wünsche in Bezug auf den erhofften Schulabschluss und den gewünschten Berufsabschluss.

Ein wichtiger Indikator für kulturelles Kapital ist die Anzahl der Kinderbücher im Haushalt. Aus den Angaben der Eltern ergibt sich: Mädchen haben signifikant mehr Kinderbücher zu Hause als Jungen. Null bis zehn Bücher befinden sich bei 8 Prozent der Jungen und bei 5,1 Prozent der Mädchen zu Hause. Elf bis 25 Bücher zu Hause befinden sich bei 19,3 Prozent der Jungen und bei 16,5 Prozent der Mädchen.

Was das Unterstützungsverhalten betrifft, so wurden Eltern befragt, inwiefern sie Aktivitäten fördern, die das Lesenlernen betreffen und ein kulturell anregendes Klima charakterisieren. Als Merkmale erfasst wurden u.a.: Eltern reden mit dem Kind darüber, was das Kind liest, bzw. die Kinder sprechen in der Familie über das, was sie lesen. Beim Vergleich der Eltern von Mädchen und Jungen zeigt sich: Eltern von Mädchen geben häufiger an, dass sie ihrem Kind beim Vorlesen zuhören, mit ihm über Bücher sprechen, die sie selbst lesen, und in eine Bibliothek oder einen Buchladen gehen. Nie oder fast nie in eine Bibliothek oder einen Buchladen gehen mit ihrem Kind 33,3 Prozent der Eltern eines Mädchens und 42,8 Prozent der Eltern eines Jungen. Jungen wird häufiger vorgelesen und mit ihnen werden häufiger Buchstaben des Alphabets bzw. Wörter geschrieben. Bei anderen Aktivitäten wie

dem Sprechen über Bücher, die im Unterricht gelesen werden, finden sich keine Unterschiede.

Im Schülerfragebogen wurden die Kinder ebenfalls nach den Aktivitäten mit ihren Eltern befragt. Im Einklang mit den Ergebnissen des Elternfragebogens berichten Mädchen über häufigere gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern, wie über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren, über Schulleistungen und andere Dinge sprechen bzw. gemeinsam Mahlzeiten einnehmen. Gefragt, wer ihnen bei den Hausaufgaben hilft, antworten Jungen und Mädchen gleichermaßen häufig: die Mutter (78 %) und der Vater (54 %).

Im IGLU-Elternfragebogen wurde auch die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen des Kindes erfasst. Wie oben bereits dargestellt, wird von den Eltern der Mädchen das Lernverhalten ihres Kindes in allen erfassten Dimensionen sehr viel positiver beurteilt, als dies bei den Eltern von Jungen der Fall war. Die Eltern von Mädchen sind auch signifikant zufriedener mit den Schulleistungen des Kindes als die von Jungen. Insgesamt ist die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen recht hoch (vgl. Tab. VI.18).

Tabelle VI.18: Antworten von Eltern auf die Frage: „Wie zufrieden sind Sie mit den Schulleistungen Ihrer Tochter / Ihres Sohnes?“ (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
sehr unzufrieden	1,5	1,0	1,2
eher unzufrieden	18,0	10,9	14,5
eher zufrieden	47,8	40,7	44,2
sehr zufrieden	32,8	47,4	40,1

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Sehr und eher zufrieden mit den Schulleistungen ihrer Kinder waren 84,3 Prozent der Eltern, und zwar signifikant mehr Eltern von Mädchen (88,1 %) als von Jungen (80,6 %). Nur eine geringe Zahl von Eltern (1 % der Eltern von Mädchen und 1,5 % der Eltern von Jungen) war sehr unzufrieden mit den Schulleistungen ihrer Kinder. Trotz Unterschieden in der Beurteilung des Lernverhaltens und der Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes unterscheiden sich die Eltern nicht hinsichtlich des erhofften Schulabschlusses. Insgesamt ist das schulische Aspirationsniveau recht hoch (vgl. Tab. VI.19).

Tabelle VI.19: Antworten von Eltern auf die Frage: „Welchen Schulabschluss soll Ihre Tochter / Ihr Sohn machen?“ (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
Hauptschulabschluss nach Klasse 9	5,0	3,9	4,4
Hauptschulabschluss nach Klasse 10	15,5	10,3	12,9
Mittlere Reife	35,5	37,1	36,3
Fachhochschulreife	3,1	3,2	3,1
Abitur	41,0	45,6	43,3

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Nur 4,4 Prozent der Eltern wünschen den einfachen und 12,9 Prozent den erweiterten Hauptschulabschluss. Dieser Abschluss wird für Jungen häufiger gewünscht als für Mädchen. 36,3 Prozent der Eltern wünschen die mittlere Reife für ihr Kind. Dabei sind Jungen und Mädchen annähernd gleich repräsentiert. Die Fachhochschulreife wird nur für wenige Jungen und Mädchen (3,1 %) angestrebt. Das Abitur ist der am häufigsten gewünschte Schulabschluss: 43,3 Prozent der Eltern nennen das Abitur für ihr Kind, und zwar etwas häufiger für Töchter als für Söhne.

Tabelle VI.20: Antworten von Eltern auf die Frage: „Welche berufliche Ausbildung wünschen Sie sich für Ihre Tochter / Ihren Sohn?“ (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
Praktische Berufsausbildung	26,3	27,8	27,0
Berufsfachschule	9,8	13,5	11,6
Praktische Berufsausbildung und Meister	17,3	9,1	13,2
Fachhochschule	16,9	16,5	16,7
Studium an Universität / wissenschaftlicher Hochschule	29,7	33,2	31,4

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

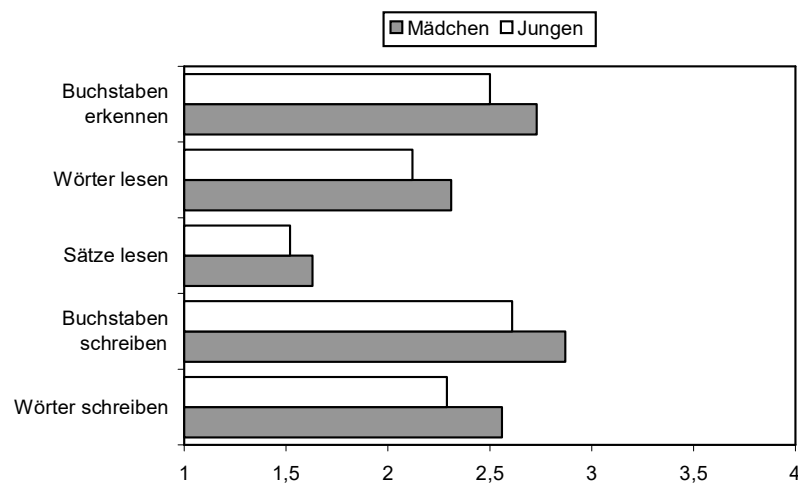
© IGLU-Germany

Im von den Eltern gewünschten Berufsabschluss sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ebenfalls gering (vgl. Tab. VI.20). Der Berufsfachschulabschluss und auch das Hochschulstudium wird für Mädchen häufiger als für Jungen gewünscht, während diese häufiger die Lehre und danach die Meisterprüfung abschließen sollen.

2.4.2 Vorschulische Erfahrungen

Die Eltern haben im Fragebogen auch Informationen dazu gegeben, ob und wie lange ihr Kind eine vorschulische Einrichtung besucht hat und mit welchen schriftsprachlichen Kenntnissen das Kind zur Schule kam. In den bisherigen empirischen Studien zeigen Mädchen schon zu Schulbeginn eine, wenn auch geringe, anfängliche Überlegenheit in Bezug auf relevante Vorkenntnisse. Einige Befunde (auch LOGIK, s. Weinert & Helmke, 1997) sprechen dafür, dass Mädchen bei anspruchsvollen Aufgaben Vorsprünge aufweisen. So können sie im Vergleich zu Jungen mehr eigene Wörter schreiben (3,5 : 2,3 in LOGIK; 3,2 : 1,7 Wörter bei Richter, 1994). Auch Neuhaus-Siemon (1993) hatte mehr früh lesende Mädchen als Jungen in ihrer Stichprobe.

Abbildung VI.2: Mittelwerte für vorschulische Kenntnisse bei Mädchen und Jungen. „Wie gut konnte Ihr Kind die folgenden Dinge beim Schuleintritt?“



1 = überhaupt nicht, 4 = sehr gut

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Was den Besuch des Kindergartens bzw. der Vorschule betrifft, unterscheiden sich in IGLU die Geschlechter nicht. Bis auf 3,9 Prozent der Kinder haben alle eine derartige Einrichtung besucht, die Mehrzahl von ihnen sogar zwei Jahre und länger. Auch hierin unterscheiden sich die Geschlechter nicht. Die Mädchen waren allerdings bei Schuleintritt jünger als die Jungen. 29,5 Prozent der Kinder (davon 13,4 % Mädchen und 16 % Jungen) wurden erst im Alter von sieben Jahren eingeschult.

Acht Jahre oder älter waren 0,5 Prozent (davon 0,3 % Jungen). Diese Unterschiede verweisen darauf, dass Mädchen den Jungen in diesem Alter in der Entwicklung überlegen sind.

Die Eltern wurden auch nach vorschulischen Kenntnissen der Kinder beim Schriftspracherwerb gefragt (vgl. Abb. VI.2). Bei allen erfragten Bereichen zeigen Mädchen signifikant bessere Leistungen. Der Anteil der Frühleser ist allerdings insgesamt gering. 3,3 Prozent der Jungen können sehr gut Sätze lesen. Bei den Mädchen sind es 4,6 Prozent.

Die Skala ‚Vorkenntnisse im Lesen‘ korreliert nur wenig mit den Leistungen im IGLU-Lesetest (0,038) sowie mit den Noten im Fach Deutsch in der vierten Klasse (-0,082). Substantielle Beziehungen zwischen den Vorkenntnissen zum Schulbeginn und den Deutschleistungen in der vierten Klasse sind also nicht nachzuweisen.

2.4.3 Aktivitäten außerhalb der Schule

Mehrere Fragen im Eltern- und Schülerfragebogen geben Aufschluss über Lerngelegenheit und Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule. Diverse Studien berichten von unterschiedlichen Freizeitinteressen von Jungen und Mädchen und von dem größeren Leseinteresse von Mädchen (Fölling-Albers, 1995; Fölling-Albers & Hartinger, 1998). Im IGLU-Schülerfragebogen wurden Lese- und Schreibaktivitäten sowie die Nutzung von Medien erhoben. Die Kinder wurden auch danach gefragt, wie viel Zeit sie normalerweise jeden Tag damit verbringen, zu ihrem Vergnügen zu lesen. Die Antworten sind Tabelle VI.21 zu entnehmen. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist signifikant ($p = 0,015$).

Tabelle VI.21: Schülerantworten auf die Frage: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?“ (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
mehr als zwei Stunden täglich	15,2	13,1	14,1
1 bis 2 Stunden täglich	19,9	27,1	23,7
zwischen 30 und 60 Minuten täglich	22,8	29,9	26,6
bis zu 30 Minuten täglich	17,2	12,4	14,6
seltener als 30 Minuten täglich	21,5	15,7	18,4
gar nicht	3,4	1,8	2,5

Die Antworten auf die Frage, mit welchen schriftsprachlichen Aktivitäten sich die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule befassen, geht aus Tabelle VI.22 hervor.

Tabelle VI.22: Schülerantworten auf die Frage „Wie oft tust du diese Dinge außerhalb der Schule?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich lese, um Sachen zu erfahren, die ich gern lernen will.	Jungen	14,5	15,1	31,4	39,0
	Mädchen	9,9	14,9	30,2	45,0
	Gesamt	12,2	15,0	30,8	42,0
Ich lese außerhalb der Schule, weil es mir Spaß macht.	Jungen	25,5	12,1	24,9	37,5
	Mädchen	10,5	9,3	22,7	57,5
	Gesamt	18,0	10,7	23,8	47,5
Ich lese zu Hause jemandem etwas vor.	Jungen	44,7	17,0	27,1	11,1
	Mädchen	31,4	15,8	35,4	17,3
	Gesamt	38,1	16,4	31,3	14,2
Ich unterhalte mich mit meiner Familie über das, was ich gerade lese.	Jungen	39,4	20,5	23,3	16,8
	Mädchen	33,6	20,3	28,5	17,6
	Gesamt	36,5	20,4	25,9	17,2
Ich unterhalte mich mit Freunden über das, was ich gerade lese.	Jungen	46,2	20,7	21,8	11,3
	Mädchen	38,7	21,7	26,0	13,6
	Gesamt	42,4	21,2	23,9	12,5
Ich lasse mir zu Hause von jemandem etwas vorlesen.	Jungen	67,0	15,2	11,9	5,9
	Mädchen	66,9	13,5	14,0	5,7
	Gesamt	66,9	14,3	13,0	5,8

1 = nie oder fast nie, 2 = 1- bis 2-mal im Monat, 3 = 1- bis 2-mal pro Woche, 4 = jeden Tag oder fast jeden Tag

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Zwischen Jungen und Mädchen ergeben sich bis auf das Item „Ich lasse mir vorlesen“ ansonsten durchweg signifikante Unterschiede. Mädchen lesen häufiger zu Hause jemandem vor, sie unterhalten sich häufiger mit Freunden über das Gelesene, lesen häufiger außerhalb der Schule, weil es Spaß macht bzw. um Sachen zu erfahren, die sie gern wissen wollen. Gefragt wurde auch nach der Häufigkeit des Lesens einzelner Textsorten. Wie Tabelle VI.23 verdeutlicht, lesen Kinder außerhalb der Schule sehr unterschiedliche Texte.

Auch bei den anderen Dimensionen ergeben sich durchweg signifikante Geschlechterunterschiede: Jungen lesen signifikant häufiger als Mädchen Comics, Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen sowie Untertitel im Fernsehen. Mädchen dagegen lesen signifikant häufiger Geschichten oder Romane, Bücher, die etwas erklären, und Zeitschriften. Zeitungen lesen Jungen und Mädchen gleich häufig.

Tabelle VI.23: Lesen verschiedener Textsorten: Schülerantworten auf die Frage: „Wie oft liest du diese Dinge außerhalb der Schule?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich lese Comics.	Jungen	21,7	16,7	28,3	33,3
	Mädchen	37,1	18,5	28,9	15,5
	Gesamt	29,4	17,6	28,6	24,4
Ich lese Geschichten oder Romane.	Jungen	49,9	14,8	16,8	18,4
	Mädchen	25,1	14,8	23,9	36,2
	Gesamt	37,5	14,8	20,4	27,2
Ich lese Bücher, die etwas erklären.	Jungen	22,5	21,0	28,8	27,8
	Mädchen	16,6	20,2	29,2	34,0
	Gesamt	19,6	20,6	29,0	30,9
Ich lese Zeitschriften.	Jungen	29,6	19,6	26,5	24,3
	Mädchen	17,7	17,1	32,8	32,5
	Gesamt	23,6	18,4	29,6	28,4
Ich lese Zeitungen.	Jungen	47,2	18,5	19,0	15,2
	Mädchen	48,2	17,5	20,9	13,4
	Gesamt	47,7	18,0	20,0	14,3
Ich lese Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen.	Jungen	29,3	24,1	24,6	21,9
	Mädchen	41,6	26,0	19,1	13,3
	Gesamt	35,4	25,1	21,6	17,6
Ich lese Untertitel auf dem Fernseher.	Jungen	31,7	14,1	22,4	31,8
	Mädchen	38,7	16,5	21,7	23,2
	Gesamt	35,2	15,3	22,0	27,5

1 = nie oder fast nie, 2 = 1- bis 2-mal im Monat, 3 = 1- bis 2-mal pro Woche, 4 = jeden Tag oder fast jeden Tag

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Gefragt wurde auch nach der Nutzung von Bibliotheken: „Wie oft leihst du Bücher aus der Schulbibliothek oder der Bibliothek in deiner Umgebung aus, um zum Vergnügen zu lesen?“ Mit nie oder fast nie antworteten 42,1 Prozent der Kinder (47,7 % der Jungen und 36,5 % der Mädchen.). Mindestens einmal pro Woche nutzen 27,7 Prozent der Kinder eine Bibliothek (24,2 % der Jungen und 31,3 % der Mädchen). Die Übrigen geben an, sich ein- bis zweimal im Monat Bücher auszuleihen. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist statistisch signifikant.

Wie in Bezug auf Lesen sind Mädchen auch aktiver beim Schreiben. Auf die Frage: „Schreibst du gelegentlich Geschichten?“ antworteten 48,4 Prozent der Kinder mit ja, und zwar 56,4 Prozent der Mädchen und 40,6 Prozent der Jungen. Gedichte schreiben nach Angaben der Kinder 27,8 Prozent, und zwar 37,1 Prozent Mädchen und 18,5 Prozent Jungen. Mädchen schreiben auch häufiger Briefe an Freunde, Bekannte, Verwandte (vgl. Tab. VI.24).

Tabelle VI.24: Schülerantworten auf die Frage „Wie häufig schreibst du Briefe an Freunde, Bekannte, Verwandte?“ (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
nie	35,7	10,9	23,5
weniger als einmal im Monat	32,2	29,3	30,8
etwa einmal im Monat	27,6	21,7	24,6
etwa einmal in der Woche	9,1	26,9	17,9
fast täglich	1,2	5,3	3,2

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Auch bei der Frage: „Führst du ein Tagebuch?“ gab es signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. 19,4 Prozent der Mädchen und 9,1 Prozent der Jungen geben an, seit mindestens zwei Monaten regelmäßig ein Tagebuch zu führen. 68,2 Prozent der Jungen und 27,6 Prozent der Mädchen haben noch nie ein Tagebuch geführt. Die Übrigen haben entweder früher oder hin und wieder, mit Unterbrechungen, ein Tagebuch geschrieben.

Während Mädchen also häufiger auf das Medium Buch zurückgreifen, sind Jungen stärkere Nutzer von Fernsehen oder Video. Die Tabelle VI.25 enthält darüber Informationen.

Unter den Vielsehern sind Jungen überrepräsentiert. Jungen nutzen auch signifikant häufiger als Mädchen einen Computer, sei es zu Hause oder an einem anderen Ort, der nicht die Schule ist (vgl. Tab. VI.26).

Tabelle VI.25: Schülerantworten auf die Frage: „Wie lange siehst du an einem normalen Schultag fern oder guckst Videos?“ (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen	Gesamt
gar nicht	7,4	9,2	8,3
bis zu 1 Stunde	36,4	50,5	43,4
1 bis 3 Stunden	34,9	30,9	32,9
3 bis 5 Stunden	9,9	5,8	7,9
5 Stunden und mehr	11,5	3,5	7,5

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Tabelle VI.26: Schülerantworten auf die Frage: „Wie oft benutzt du den Computer an jedem der folgenden Orte?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Ich benutze einen Computer zu Hause.	Jungen	10,0	9,9	34,7	45,4
	Mädchen	9,4	16,9	45,7	28,0
	Gesamt	9,7	13,3	40,0	37,0
Ich benutze einen Computer in der Schule.	Jungen	60,8	17,8	18,0	3,3
	Mädchen	62,7	17,4	17,6	2,4
	Gesamt	61,7	17,6	17,8	2,9
Ich benutze einen Computer an einem anderen Ort.	Jungen	47,4	24,5	18,8	9,3
	Mädchen	61,9	22,1	11,2	4,8
	Gesamt	54,5	23,3	15,1	7,1

1 = nie oder fast nie, 2 = 1- bis 2-mal im Monat, 3 = 1- bis 2-mal die Woche, 4 = jeden Tag oder fast jeden Tag

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Auch in Bezug auf die Computernutzung ergeben sich signifikante Unterschiede. Jungen spielen häufiger als Mädchen Computerspiele (44,3 % der Jungen und 20,8 % der Mädchen spielen täglich Computerspiele) oder nutzen den Computer zur Informationssuche (20,2 % der Jungen und 9,7 % der Mädchen nutzen ihn täglich zur Informationssuche). Mädchen wiederum schreiben häufiger Berichte oder Geschichten am Computer. Gefragt wurde auch nach der Einstellung zum Computer (vgl. Tab. VI.27).

84,9 Prozent der Kinder stimmen der Aussage fast bzw. genau zu, dass Computerspiele spannend sind, und 76,4 Prozent, dass ihnen Lernprogramme helfen, besser in der Schule zu werden. Allerdings meinen auch 74 Prozent fast bzw. genau, dass man mit dem Computer viel Zeit vertrödeln kann. Im Internet finden 66,9 Prozent der Kinder viel Interessantes. Jungen halten Computerspiele für signifikant spannender als Mädchen und stimmen signifikant häufiger der Aussage zu: „Im Internet finde ich vieles, was mich interessiert“, „Mit dem Computer kann man viel Zeit vertrödeln“, „Mit dem Computer schreibe ich besser, weil er Fehler korrigiert“ und „Ich schreibe und bekomme gerne E-Mails“. Dagegen sind Mädchen in höherem Maße als Jungen der Auffassung, dass ihnen ihre Handschrift besser gefällt als der Computerausdruck.

Tabelle VI.27: Schülerantworten auf die Frage: „Wie genau stimmen die folgenden Aussagen zu Computern für dich?“ (Angaben in %)

		1	2	3	4
Computerspiele sind spannend.	Jungen	3,8	5,4	14,0	76,9
	Mädchen	7,5	13,7	35,0	43,8
	Gesamt	5,6	9,5	24,4	60,5
Lernprogramme helfen mir, besser in der Schule zu werden.	Jungen	11,8	11,8	22,4	53,9
	Mädchen	13,5	10,1	26,3	50,1
	Gesamt	12,7	11,0	24,4	52,0
Mit dem Computer kann man viel Zeit vertrödeln.	Jungen	13,2	10,9	18,0	57,9
	Mädchen	11,4	16,3	25,2	47,1
	Gesamt	12,3	13,6	21,5	52,5
Mit dem Computer schreibe ich besser, weil er Fehler korrigiert.	Jungen	12,8	10,7	15,7	60,9
	Mädchen	17,1	12,0	17,6	53,3
	Gesamt	14,9	11,3	16,6	57,1
Im Internet finde ich vieles, was mich interessiert.	Jungen	19,7	7,8	16,4	56,2
	Mädchen	24,2	14,8	23,3	37,7
	Gesamt	21,9	11,2	19,8	47,1
Das Schreiben mit dem Computer dauert länger als mit der Hand.	Jungen	26,0	11,4	16,8	45,7
	Mädchen	25,6	17,0	17,8	39,6
	Gesamt	25,8	14,2	17,3	42,7
Meine Handschrift gefällt mir besser als der Computerausdruck.	Jungen	44,9	14,5	11,9	28,7
	Mädchen	29,7	12,7	26,7	31,0
	Gesamt	37,4	13,6	19,2	29,8
Ich weiß manchmal nicht mehr, was ich im Internet gemacht habe.	Jungen	50,8	12,9	13,8	22,5
	Mädchen	49,4	16,1	14,1	20,3
	Gesamt	50,2	14,5	13,9	21,4
Ich schreibe und bekomme gerne E-Mails.	Jungen	51,2	10,1	10,9	27,9
	Mädchen	61,3	9,5	5,7	23,5
	Gesamt	56,1	9,8	8,4	25,8

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt fast, 4 = stimmt genau

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

3. Zusammenschau der Ergebnisse

Abschließend sollen die Ergebnisse in die aktuelle Forschungslandschaft eingeordnet werden, wobei sich sowohl Befunde aus PISA als auch aus PIRLS / IGLU als Vergleichswerte eignen.

3.1 Schulische Leistungen, Einstellungen, Motivation und Lernverhalten

Schulleistung und Noten: Bei den Testleistungen schneiden Mädchen besser ab beim Leseverständnis und Rechtschreiben, Jungen besser in Mathematik und Sachunterricht. Dies spiegelt sich auch in den Noten. Wenn man allerdings die Unterschiede in den Testleistungen statistisch berücksichtigt, werden Mädchen besser benotet in Deutsch und Sachunterricht, als man aufgrund ihrer Testleistung annehmen würde. Dieses Ergebnis findet sich auch in der NOVARA-Studie (Thiel & Valtin, 2002) und gibt somit erste empirische Evidenz für eine Ungleichbehandlung zu Lasten der Jungen.

Zufriedenheit mit und Befindlichkeit in der Schule: Wie auch in anderen Studien zeigt IGLU, dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt eine positive Einstellung zur Schule haben. Sie weisen auch ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Schule auf. Von Interesse ist ein Vergleich mit den Antworten der 15-Jährigen aus PISA 2003 (vgl. OECD, 2004, S. 146). Im Folgenden finden sich die Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler, die in IGLU bei verschiedenen Aussagen eher oder ganz zugestimmt haben (die Werte aus PISA 2003 in Klammern): Die Schule ist ein Ort, an dem ich mich als Außenseiter fühle: 20 Prozent (6 %), ich mich einsam fühle: 15 Prozent (6 %), ich leicht Freunde finde: 88 Prozent (86 %), ich mich dazugehörig fühle: 86 Prozent (87 %). Die Werte für die deutschen Jugendlichen liegen nahe dem OECD-Durchschnitt. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen IGLU und PISA in Bezug auf die Frage nach dem Gefühl von Außenseiter und einsam sein. Es kann hier nicht entschieden werden, ob sich die Viertklässler tatsächlich isolierter und einsamer fühlen oder ob die Jugendlichen es ‚uncool‘ finden, derartiges zuzugeben.

Wahrgenommene Lehrerunterstützung: Die Grundschulkinder haben überwiegend eine positive Einschätzung der Lehrerunterstützung. Der Aussage, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule um sie kümmern, stimmen nur 14 Prozent wenig oder gar nicht zu. Dieses Ergebnis verdient vor allem deshalb Erwähnung, weil die 15-jährigen deutschen Jugendlichen eine mangelnde Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer bekundeten. Auch PISA 2003 ergibt, dass in kaum einem Land so wenige der Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, von ihren Lehrerinnen und Lehrern eine individuelle Lernunterstützung zu erfahren wie in Deutschland (OECD, 2004, S. 241).

Sicherheitserleben und Gewalterfahrungen: Ein Ergebnis aus IGLU gibt jedoch Anlass zu Bedenken. Dies betrifft das Gefühl der Sicherheit in der Schule. Aus dem internationalen Fragebogen von IGLU / PIRLS liegen Werte für das Item „Ich fühle mich sicher in der Schule“ vor, was als wichtiger Schlüssel für die Schaffung einer

positiven Lernumgebung in der Schule angesehen wird. Während international 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser Aussage wenig oder gar nicht zustimmen, weist Deutschland mit 18 Prozent den negativsten Wert auf, gefolgt von Hongkong, Island, Moldawien und den Niederlanden. Zum Vergleich: Schweden und Norwegen weisen jeweils 10 Prozent, die USA 13 Prozent auf (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003, S. 247).

Auch das Ausmaß der von den Kindern berichteten Gewalterfahrungen ist beunruhigend: Jedes vierte Mädchen und jeder dritte Junge berichtet von körperlichen Schlägen oder Verletzungen im Zeitraum des vergangenen Monats und jeder vierte Junge und jedes fünfte Mädchen davon, dass sie bestohlen wurden. Ähnlich hohe Zahlen ergaben sich auch im DJI-Kinderpanel (Schneider, 2005). Im internationalen IGLU / PIRLS Report (Mullis et al., 2003, S. 248 f.) gibt es Vergleichszahlen zu den Aussagen, die sich auf stehlen / bestohlen werden und verletzen / verletzt werden beziehen. Deutschland liegt mit den entsprechenden Prozentzahlen etwas günstiger als der internationale Mittelwert, doch schneiden Länder wie Norwegen, Schweden und auch die Niederlande sehr viel besser ab. Jedoch sollte neben dem internationalen Vergleich dieses Phänomen auch normativ betrachtet werden – letztendlich ist jede Art von Gewalt grundsätzlich abzulehnen und auch auf niedrigstem Niveau niemals akzeptabel. International und auch in Deutschland gibt es bedeutsame Unterschiede in der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern, die im Fragebogen derartige Gewalterfahrungen verneint bzw. bejaht haben. In diesem internationalen Report fehlen für Deutschland Werte in der Spalte, die ‚Bullying‘, mit anderen Worten also Mobbing betreffen; jedenfalls betragen die Werte für ‚Bullying‘ 33 Prozent und 50 Prozent für „jemand in meiner Klasse wurde von *Bullying* betroffen“. Diese Werte liegen erheblich unter den Zahlen, die deutsche Schülerinnen und Schüler alternativ für ärgern / geärgert werden angeben und verweisen darauf, dass es sich um eine andere Semantik der Wörter handelt. Aus diesem Grund werden auch die Werte für Deutschland nicht aufgeführt (lt. mündlicher Auskunft I. V. S. Mullis).

Dem Sachverhalt, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher fühlen, wird in IGLU / PIRLS eine große Bedeutung zugemessen. Deshalb wurden auch die Schulleiter nach ihrer Wahrnehmung der Sicherheit in der Schule befragt. In der internationalen Auswertung wurde ein Index gebildet auf der Grundlage von Antworten der Schulleitung, inwieweit die folgenden Dinge ein Problem an der Schule bilden: Störungen im Unterricht, Schummeln und Betrügen, Fluchen, Vandalismus, Diebstahl, Einschüchterung oder Beschimpfung unter den Schülerinnen und Schülern sowie körperliche Gewalt unter den Schülerinnen und Schülern. Eine hohe Ausprägung auf diesem schulischen Sicherheitsindex gilt in Deutschland für 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler, weit unter dem internationalen Mittelwert

von 58 Prozent. Je höher der schulische Sicherheitsindex, je höher ist auch die Leseleistung in allen Ländern (Mullis et al., 2003, S. 250). In PISA 2003 hat Deutschland ebenfalls ungünstige Werte: 24 Prozent der Jugendlichen gehen in Schulen, an denen das Lernen nach Meinung der Schulleitung durch Schikanieren von Schülern durch Mitschüler beeinträchtigt ist; im OECD-Durchschnitt sind es 15 Prozent (OECD, 2004, S. 245).

Schulisches Wohlbefinden von Jungen und Mädchen: Die Befunde aus IGLU stehen im Einklang mit den Ergebnissen anderer Studien, dass Mädchen sich insgesamt in der Schule wohler fühlen als Jungen (vgl. u.a. Hascher, 2004; Stecher, 2005). Mädchen fühlen sich von der Lehrerin / dem Lehrer stärker angenommen und erkennen auch stärker den Leistungsanspruch der Lehrerin / des Lehrers an als Jungen, die sich stärker im Unterricht langweilen. Dass Jungen sich in der Schule mehr langweilen als Mädchen, wird auch im DJI-Kinderpanel deutlich: 31 Prozent der Jungen und 21 Prozent der Mädchen bejahen die Frage nach empfundener Langeweile in der Schule (Schneider, 2005, S. 214). Diese Zahlen stimmen recht gut mit denen aus IGLU überein, und es lässt sich fragen, ob sich die überwiegende Zahl von Grundschullehrerinnen im Unterricht eher oder lieber um die Mädchen als um die Jungen bemühen, um so vermeintliche Nachteile der Mädchen überzukompensieren.

Lernmotivation: Auf die Frage: „Ich arbeite im Unterricht mit, weil ...“ wird an erster Stelle die ‚Notenmotivation‘ genannt, eine durchaus rationale Strategie angesichts der Bedeutsamkeit von Noten für die Auslese am Ende der vierten Klasse. Dann folgen das Interesse am Lernen bzw. am Stoff und schließlich der Wunsch nach Anerkennung. Wie auch in NOVARA festgestellt (Valtin & Wagner, 2002), sind für Jungen extrinsische Anreize wie Lehrerlob oder „als guter Schüler gelten“ bedeutsamer als für Mädchen. Da Mädchen sich von der Lehrerin / dem Lehrer gut angenommen fühlen und sich auch in der Klasse beliebter fühlen als Jungen, sind sie möglicherweise weniger auf die äußere Anerkennung angewiesen als Jungen. Wobei dieser Befund ebenfalls als ein Hinweis auf eine systematische Ungleichbehandlung der Jungen durch die überwiegende Zahl der Grundschullehrerinnen interpretiert werden. Unter pädagogischem Aspekt gilt extrinsische Motivation, wie sie Jungen häufiger aufweisen, als ungünstig.

Bei der Erklärung von Misserfolg in der Schule weisen die Viertklässler insofern günstige Attributionsmuster auf, als sie internal variable Ursachenzuschreibungen wie Anstrengung und Aufmerksamkeit häufiger als Erklärung für schlechte Leistung bezeichnen als internal stabile Erklärungsmuster wie Merkfähigkeit oder mangelnde Begabung für die Schule. Entlastend wirkt auch, dass die Hälfte der Kinder den Zufall als externale Ursache von Misserfolg bezeichnet. Zwischen Jungen und Mäd-

chen gibt es in den Kausalattributionen für schulischen Misserfolg einige signifikante Unterschiede. Jungen verweisen häufiger auf externe Faktoren: dass die Lehrerin / der Lehrer den Stoff nicht genug erklärt hat und dass der Unterricht zu schwierig sei. Dieser Unterschied bleibt auch bestehen, wenn man statistisch den Einfluss der Noten kontrolliert. Externale Attributionen gelten als selbstwertdienlich, weil man sich für Misserfolge nicht selbst verantwortlich fühlen muss, allerdings ist auch darauf zu verweisen, dass die Jungen häufiger als Mädchen angeben, für die Schule nicht so begabt zu sein. Der in der Literatur häufig berichtete, aber kaum empirisch untermauerte Befund, Mädchen würden bei Misserfolgen häufiger auf eigenes Versagen attribuieren, wird hier nicht bestätigt.

Leistungsängste der Kinder: Insgesamt geben die Eltern positive Urteile über das Lernverhalten der Kinder ab. Jedoch berichtet jeweils ein Fünftel bis zu einem Drittel der Eltern auch Negatives und Problematisches über Leistungsängste, Nervosität und mangelnde Konzentration des Kindes. Dass das Kind Angst vor schlechten Noten habe, finden über 40 Prozent der Eltern. Die Ergebnisse von IGLU stimmen gut mit denen aus der Elternbefragung von NOVARA (Rosenfeld & Valtin, 2002) überein. Im DJI-Kinderpanel geben 22 Prozent der Eltern von Drittklässlern an, dass sich ihr Kind darüber Sorgen macht, wie es am nächsten Tag in der Schule abschneiden wird (Stecher, 2005). Auch die Kinder wurden befragt, was sie als Belastung in der Schule wahrnehmen. 44 Prozent der Befragten geben an, in der Schule oft Angst davor zu haben, zu viele Fehler zu machen (Schneider, 2005). Angst vor schlechten Noten und die Angst, Fehler zu machen, sind die Kehrseite der in deutschen Schulen üblichen Form der Leistungsbeurteilung in Form von Zensuren (zur Problematik der Zensurengebung und Leistungsbeurteilung s. Valtin, 2002).

In der Elternbefragung gaben signifikant mehr Eltern von Mädchen als von Jungen an, ihr Kind habe Angst vor Klassenarbeiten und vor schlechten Noten. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden aus der Längsschnittstudie NOVARA: Im Laufe der gesamten Grundschulzeit hatten Mädchen höhere Werte in den Skalen zur Leistungsängstlichkeit (Valtin & Wagner, 2002). Mädchen berichten auch häufiger über Kopf- und Magenschmerzen, was auf eine Internalisierung von Problemen deutet und im Einklang steht mit der größeren Leistungsängstlichkeit von Mädchen.

Hausaufgaben: In IGLU und NOVARA (Rosenfeld & Valtin, 2002) verneinen etwa ein Viertel der Eltern die Aussage: „Mein Kind lernt leicht und braucht wenig Hilfe“. Im DJI-Kinderpanel gibt ein Drittel der befragten Drittklässler an, Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben zu haben (Schneider, 2005). Diese Zahlen belegen, dass Kinder außerschulisch Hilfe beim Lernen brauchen und dass Eltern durchaus

als ‚Nachhilfelehrer‘ benötigt werden, damit der schulische Erfolg des Kindes gesichert ist.

Fachspezifische Einstellungen und Mitarbeit im Fach Deutsch: Die Mitarbeit der Mädchen im Deutschunterricht ist, wie die Aussagen der Kinder verdeutlichen, intensiver als die der Jungen. Mädchen haben auch eine größere Freude am Lesen und insgesamt eine positivere Einstellung zum Lesen, was auch die internationale Auswertung zeigt (Mullis et al., 2003, S. 261). Mit ein Grund hierfür könnte die von den Grundschullehrerinnen vorgenommene Auswahl von Texten sein, die eher die Mädchen als Jungen ansprechen (Schwippert et al., 2004). Eine hohe Ausprägung in dem gebildeten Index und damit eine positive Einstellung zum Lesen hatten 50 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler, international waren es 51 Prozent. Je höher dieser Index, umso höher ist auch die Leseleistung. Was das Geschlechterverhältnis angeht, haben in Deutschland 60 Prozent der Mädchen und 40 Prozent der Jungen einen hohen Index-Wert (international sind es 60 % Mädchen und 42 % Jungen). Eine niedrige Ausprägung in diesem Index haben international 3 Prozent der Mädchen und 9 Prozent der Jungen, in Deutschland sind die entsprechenden Werte 4 Prozent der Mädchen und 15 Prozent der Jungen.

Was das ‚Selbstkonzept Lesen‘ betrifft, schätzen Mädchen sich besser ein, auch im internationalen Vergleich. In der internationalen Auswertung (Mullis et al., 2003, S. 263) wurde ein Index zum ‚Selbstkonzept Lesen‘ gebildet aufgrund der Antworten zu den Fragen: „Lesen fällt mir sehr leicht“, „ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler meiner Klasse“ und „Laut vorlesen fällt mir schwer“. Eine hohe Ausprägung auf diesem Index, also ein günstiges ‚Selbstkonzept Lesen‘, haben 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, international sind es 40 Prozent. Je höher der Index-Wert, desto besser ist die Leseleistung. Nach Geschlechtern differenziert: In Deutschland haben 46 Prozent der Mädchen und 40 Prozent der Jungen einen hohen ‚Selbstkonzept Lesen‘ (international sind es 43 bzw. 36 %) und 6 Prozent der Mädchen und 7 Prozent der Jungen eine niedriges ‚Selbstkonzept Lesen‘ (international 5 bzw. 6 %) (ebd., S. 264).

Was die Einstellung zur Mathematik betrifft, so gibt die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler an, dass sie gern Mathematik lernen, diese nicht langweilig finden und als wichtig für ihr Leben ansehen. Die Freude an Mathematik ist bei den Jungen größer als bei den Mädchen, ansonsten gibt es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Im Sachunterricht finden sich ebenfalls keine Unterschiede in den Einstellungen. Jungen und Mädchen unterscheiden sich auch nicht in Bezug auf ihre ‚Selbstkonzepte Mathematik und Sachunterricht‘, wenngleich Mädchen signifikant häufiger der Aussage zustimmen „Für Mathematik habe ich einfach keine Bega-

bung“. In der Skala ‚Schwierigkeit des Mathematikunterrichts‘ war die Zustimmung der Jungen zu den Items signifikant größer als die der Mädchen. Sie fanden also den Unterricht, die Aufgaben der Lehrerin / des Lehrers und auch die Hausaufgaben insgesamt schwieriger als Mädchen. Dieses Ergebnis ist recht unerwartet angesichts der gängigen Meinung, dass Mathematik ein Jungenfach ist. Jungen stimmen auch den Items zur Schwierigkeit des Sachunterrichts in höherem Maße zu als Mädchen. Dieses Ergebnis entspricht den Angaben der Jungen zu den Gründen für einen Misserfolg in der Schule, wo sie häufiger als Mädchen externe Gründe nennen: Die Lehrerin / der Lehrer ist zu schnell vorgegangen, sie / er hat es nicht genug erklärt, der Unterricht ist zu schwierig.

Aus den Aussagen zur Mitarbeit im Unterricht lässt sich folgern, dass Mädchen im Sachunterricht intensiver mitarbeiten als Jungen. Im Mathematikunterricht arbeiten Jungen intensiver mit als Mädchen und melden sich häufiger. In den hier abgefragten Fächern (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht) geben die Jungen häufiger an, in Gedanken woanders zu sein und heimlich andere Dinge zu betreiben. Dieses Verhalten entspricht ihren Aussagen, dass sie sich in der Schule häufiger langweilen als die Mädchen.

Lässt sich aus den bisher vorliegenden Untersuchungen der Schluss ziehen, dass Mädchen in Deutsch, Jungen in Mathematik und Sachunterricht bessere Leistungen, größere fachspezifische Lernfreude und günstigere Selbstkonzepte haben, so kann aufgrund der IGLU-Daten festgestellt werden, dass Jungen kaum noch günstiger abschneiden.

3.2 Außerschulische Lernbedingungen

Kulturelles Kapital: Da der IGLU-Elternfragebogen international eingesetzt und ausgewertet wurde (Mullis et al., 2003), kann die Stellung Deutschlands im internationalen Vergleich bestimmt werden. Das kulturelle Kapital korreliert in allen Ländern mit der Lesekompetenz der Kinder. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland bei wichtigen Indikatoren des kulturellen Kapitals im Mittelfeld; Schweden, die Niederlande und England – unsere europäischen Nachbarn, die bei IGLU signifikant bessere Lesekompetenz-Ergebnisse als Deutschland haben – schneiden jedoch in fast in allen Bereichen günstiger ab. Dies betrifft das Qualifikationsniveau von Vater und Mutter (ebd., S. 116 u. 118), die Einstellung der Eltern zum Lesen (ebd., S. 124) die Häufigkeit, mit der Eltern zum Vergnügen lesen (ebd., S. 123) sowie die Anzahl der Kinderbücher zu Hause (ebd., S. 110). In einigen Aspekten schneidet Deutschland sogar im internationalen Vergleich ungünstig ab: Deutsche Eltern antworten auf

die Frage, wie häufig sie mit ihren Kindern darüber sprechen, was diese lesen, folgendermaßen: täglich oder fast jeden Tag: 17 Prozent (international 34 %), ein- bis zweimal pro Woche: 45 Prozent (international 42 %), ein- oder zweimal pro Monat: 27 Prozent (international 17 %), nie oder so gut wie nie: 11 Prozent (international 7 %). Auch den Schülerinnen und Schülern wurde diese Frage gestellt. Sie bescheinigen ihren Eltern insgesamt ungünstigere Werte: 57 Prozent der deutschen Kinder geben an, dass sie nie oder ein- bis zweimal im Monat mit ihren Eltern über das reden, was sie gerade lesen (international 37 %).

Insgesamt ist festzustellen, dass im Land der ‚Dichter und Denker‘ Kinder ein eher geringes kulturelles Kapital mitbringen. Auch in PISA zeigte sich, dass deutsche Eltern vergleichsweise selten gemeinsame kulturelle Unternehmungen mit den Kindern tätigen (Besuch von Theater, Museum, Konzerten etc.).

Was die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betrifft, so bestätigt IGLU die auch in anderen Studien gefundenen Ergebnisse, dass Mädchen bei Schuleintritt über signifikant bessere Kenntnisse in Bezug auf Schrift verfügen als Jungen. Mädchen erhalten im Elternhaus eine stärkere Anregung und Unterstützung in Bezug auf Lesen (sie haben mehr Kinderbücher als Jungen, Eltern hören ihnen häufiger beim Vorlesen zu, sprechen mit ihnen häufiger über Bücher und besuchen häufiger mit ihnen eine Bibliothek). Eltern von Mädchen beurteilen das Lernverhalten ihres Kindes günstiger als Eltern von Jungen; sie sind zufriedener mit den schulischen Leistungen der Töchter und wünschen sich für sie etwas häufiger ein Hochschulstudium. Dies ist ein bemerkenswerter Befund, da es gerade die Schule sein sollte, die wahrgenommene Disparitäten ausgleicht und nicht den vorhandenen Vorsprung der Mädchen über die Zeit konservieren sollte. Hier zeigt sich ein eklatantes Defizit im deutschen Bildungssystem: Offensichtlich werden einige Disparitäten eher über Stereotype wahrgenommen als durch eine angemessene Diagnostik.

3.3 Aktivitäten außerhalb der Schule

In IGLU wurde eine Vielzahl von Informationen erfasst, die Aufschluss geben über schriftnahe Freizeitinteressen und -aktivitäten der Kinder und auch eine Einordnung in internationale Werte erlauben.

Lesen aus Vergnügen: Je häufiger Kinder zum Vergnügen lesen, umso höher ist ihre Leseleistung. Die Differenz im Lesescore zwischen denjenigen, die täglich zum Vergnügen lesen, und denen, die nie oder fast nie zum Vergnügen lesen, beträgt 43 Punkte. Die internationale Auswertung (Mullis et al., 2003, S. 268) zum Item:

„Außerhalb der Schule zum Vergnügen lesen“ zeigt, dass der deutsche Wert (48 % der Kinder lesen täglich oder fast jeden Tag zum Vergnügen) über dem internationalen Mittelwert (40 %) liegt und sogar über den Werten für Schweden, die Niederlande und England. Auffällig ist hier die Diskrepanz zu den Jugendlichen in PISA, von denen deutlich weniger zum Vergnügen lesen. Möglicherweise versteht es die Sekundarschule nicht, die Lesefreude zu erhalten.

Lesen unterschiedlicher Textsorten: Im internationalen Vergleich (Mullis et al., 2003, S. 269) ist auffallend, dass deutsche Kinder eher selten Geschichten und Romane lesen. 38 Prozent der deutschen Kinder geben an, nie oder fast nie Geschichten und Romane zu lesen, international sind es nur 19 Prozent. Während 27 Prozent der deutschen Kinder täglich oder fast jeden Tag Geschichten und Romane lesen, sind es international 32 Prozent. Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Lesens von Geschichten und Romanen und der Leseleistung. Auffallend ist hier auch der deutliche Geschlechterunterschied bei diesem Item, sowohl national als auch international: Nie oder fast nie Geschichten und Romane lesen 25 Prozent der deutschen Mädchen (international 14 %) und 50 Prozent der Jungen (international 25 %).

Fernsehkonzum: Im internationalen Vergleich ist der Fernseh- und Videokonsum der deutschen Kinder als relativ gering einzuschätzen. Aus den Selbstauskünften der Kinder ergibt sich: Während 52 Prozent der deutschen Kinder weniger als eine Stunde täglich diese Medien nutzen, sind es international 43 Prozent. Drei und mehr Stunden täglich schauen 18 Prozent der deutschen Kinder fern, international sind es 24 Prozent. Interessanterweise ergibt sich keine lineare, negative Korrelation zwischen Dauer des Fernseh- und Videokonsums und der Leseleistung. In der Mehrzahl der Länder, auch in Deutschland, haben Kinder, die ein bis drei Stunden fernsehen, bessere Leseleistungen als solche, die nur bis zu einer Stunde täglich fernsehen. Vielseher (5 und mehr Stunden) haben die schlechtesten Leseleistungen (Mullis et al., 2003, S. 275).

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: IGLU bestätigt das größere Leseinteresse von Mädchen (Fölling-Albers, 1995; Fölling-Albers & Hartinger, 1998). Mädchen nutzen häufiger Bibliotheken, lesen häufiger als Jungen und bevorzugen andere Textsorten (Geschichten oder Romane, Bücher, die etwas erklären, und Zeitschriften), Jungen lesen häufiger Comics, Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen. Mädchen zeigen auch vielfältigere Schreibaktivitäten (Geschichten, Gedichte, Briefe und Tagebücher schreiben).

Während Mädchen also häufiger auf das Medium Buch zurückgreifen, sind Jungen stärkere Nutzer von Fernsehen, Video oder Computern. Unter den Vielsehern sind Jungen überrepräsentiert. Sie spielen auch häufiger Computerspiele oder nutzen den Computer zur Informationssuche.

Abschließend möchten wir auf die eingangs gestellte Frage zurückkommen: Sind Jungen in der Grundschule benachteiligt? Aufgrund des querschnittlichen Designs von IGLU sind keine Aussagen über kausale Zusammenhänge möglich. Bei der Bewertung sollten jedoch folgende Befunde berücksichtigt werden.

Das schulische Wohlbefinden der Jungen ist niedriger, sie fühlen sich weniger wohl und sicher in der Schule und sind häufiger als Mädchen Opfer (und Täter) bei Gewalterfahrungen. Jungen langweilen sich häufiger in der Schule als Mädchen, sind im Unterricht mit den Gedanken häufiger woanders und betreiben heimlich andere Sachen. Gleichzeitig finden sie den Unterricht in den Fächern Mathematik und Sachunterricht schwieriger, als Mädchen dies tun, und verweisen bei der Erklärung von Misserfolgen häufiger als Mädchen darauf, dass die Lehrerin / der Lehrer zu schnell vorgehe und der Unterricht zu schwierig sei. Ihre Lernmotivation ist stärker extrinsisch ausgerichtet und auf die Anerkennung durch die Lehrerin / den Lehrer und die Mitschüler bezogen, was unter pädagogischem Gesichtspunkt als ungünstig anzusehen ist.

Das schulische Engagement der Mädchen ist höher, und sie sind im Unterricht häufiger mit ihren Gedanken bei der Sache als Jungen, auch in den so genannten Jungefächern wie Mathematik und Sachunterricht. Von den Eltern wird ihr Lernverhalten als positiver beschrieben, nämlich dass sie leichter und konzentrierter lernen, die Hausaufgaben ordentlicher und genauer erledigen und weniger Hilfe brauchen als Jungen. Mädchen erhalten im Elternhaus eine stärkere Anregung und Unterstützung zum Lesen als Jungen. Ihr Interesse am Lesen und Schreiben ist größer als das der Jungen. Allerdings besteht bei Mädchen eine höhere Leistungsängstlichkeit und ein höheres Ausmaß psychosomatischer Beschwerden.

Legt man Hentigs Vision einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, als „a place for kids to grow up in“ (1993, S. 8), zugrunde, so muss man feststellen, dass die deutsche Grundschule eher für Mädchen als für Jungen ein solcher Ort ist. Es wird zu diskutieren sein, ob die Schule den Bedürfnissen und Interessen der Mädchen stärker entgegenkommt als denen der Jungen und / oder ob Mädchen anpassungswilliger und fügsamer sind oder ob die überwiegende Zahl von Grundschullehrerinnen eher bereit ist, auf sie einzugehen als auf die Jungen.

Literatur

- Alt, C. (Hrsg.). (2005). *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beermann, L., Heller, K. & Menacher, P. (1992). *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Bern: Huber.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Pläßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Bosenius, J. & Wedekind, H. (2004). „Mitbestimmen“ – Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004* (S. 287–309). München: kopaed.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H. J. & Tessloff, J. (1990). *Schülerurteile über Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Eder, F. (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Etzold, S. (2002, 1. August). Der Prügelknaben. *Die Zeit* 31, 23–24.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 9–32). Stuttgart: Enke. (Der Mensch als soziales Wesen, Bd. 11).

- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161–184). Bern: Haupt.
- Fölling-Albers, M. (1995). Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser. *Grundschule*, 27 (6), 24–26.
- Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (1998). Interest of boys and girls in elementary school. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning. Proceedings of Seeon Conference on interest and gender* (S. 175–183). Kiel: IPN.
- Frasch, H. & Wagner, A. C. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 260–278). Weinheim: Beltz.
- Gläser-Zikuda, M. & Rotter, C. (2004). Das emotionale Befinden in der Grundschule – Wie zufrieden sind Grundschüler mit ihrer Schule? *Die Grundschulzeitschrift*, 180, 55.
- Gloger-Tippelt, G. & Vetter, J. (2005). Ein kleiner Unterschied. Geschlechtsspezifische schulische Entwicklung aus der Sicht von Müttern und ihren 8- bis 9-jährigen Töchtern und Söhnen. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. (S. 233–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (Hrsg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hattie, J. (2004). *Models of self-concept that are neither top-down or bottom-up: The thread model of self-concept. Paper presented at the Third International Self Conference*, Max-Planck-Institute, Berlin.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion von Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2, Sozialpsychologie* (S. 955–1019). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Achievement-related motives, self-evaluations, causal attributions and school experiences of third graders. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *The Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)* (S. 111–133). Report No. 9, Munich: Max-Planck-Institute for Psychological Research.

- Helmke, A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 203–216). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. München: Hauser.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2004). *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M. (1992). Neue Mädchen – neue Jungen? Schule, Geschlecht, Selbstvertrauen. In E. Glumpler (Hrsg.), *Mädchenbildung – Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung* (S. 178–187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hosenfeld, I. (2002). *Kausalitätsüberzeugungen und Schulleistungen*. Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur und Förderung von Lesekompetenz* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelman, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation. Bd. 1. Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N., Schwippert, K., Sibberns, H. & Voss, A. (2003). Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 7–28). Münster: Waxmann.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.). (2002). *Kindheit 2001 – LBS-Kinderbarometer: was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, R. H. (1994). Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 36–50). Bottighofen: Libelle.
- May, P. (1994). Rechtschreibregeln für Mädchen – besondere Wörter für Jungen? Herausbildung orthographischer Fähigkeiten im Geschlechtervergleich. In

- S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 83–98). Bottighofen: Libelle.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur und Förderung von Lesekompetenz* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). (Hrsg.). *PIRLS 2001 International report. IEA's study of reading literacy Achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Neuhaus-Siemon, E. (1993). *Frühleser in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33–56). Stuttgart: Enke.
- Pfister, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (1996). *MädchenStärken – Probleme der Koedukation in der Grundschule* (2., unveränderte Aufl.). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Prenzel, M., Geiser, H., Langeheine R. & Lobemeier, K. (2003). Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 143–187). Münster: Waxmann.
- Richter, S. (1994). Geschlechterunterschiede in der Rechtschreibentwicklung von Kindern der 1. bis 5. Klasse. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 61–65). Bottighofen: Libelle.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (1994). (Hrsg.). *Mädchen lernen anders lernen Jungen*. Bottighofen: Libelle.
- Rosenfeld, H. & Valtin, R. (2002). Welche Einstellungen und Erwartungen haben Eltern in Bezug auf die Grundschule? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 27–36). Weinheim: Juventa.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 304–310). Weinheim: Beltz.

- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1–13.
- Schmalt, H.-D. (1976). *Das LM-Gitter. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schnabel, K. (1998). *Prüfungsangst und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (S. 201–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004). Lesen Mädchen anders? Vertiefende Analysen zu Geschlechtsdifferenzen auf Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 219–234.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251–270). Opladen: Leske + Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2002). *Bildung im Zahlenspiegel*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stecher, L. (2005). Schule als Familienproblem? Die Sicht von Eltern und Kindern auf die Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (S. 187–201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stürzer, M. (2003). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen, *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 83–121). Opladen: Leske + Budrich.
- Stürzer, M., Roisch, H., Hunze, A. & Cornelißen, W. (2003). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Thiel, O. & Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 67–76). Weinheim: Juventa.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1994). Mädchen und Grundschulmathematik. Ergebnisse einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung zu ausgewählten geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Leistungsentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–111.

- Valtin, R. (1974). *Legasthenie – Theorien und Untersuchungen* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (1999). NOVARA, NOVUS und SABA. Kurzbericht über 3 Studien aus der Grundschulforschung. In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers, S. Richter & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S. 110–115). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 345–354). Opladen: Leske + Budrich.
- Valtin, R. (Hrsg.). (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Valtin, R. (2003). Das Projekt Novara. Schulische Sozialisation und Leistungsbeurteilung. In A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt – Religiöses Lernen. Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S. 155–158). Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 227–264). Münster: Waxmann.
- Valtin, R. & Wagner, C. (2002). Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 113–137). Weinheim: Juventa.
- Walther, G., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003). Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 189–226). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weschke-Meißner, M. (1990). Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur. *Die Deutsche Schule, 1. Beiheft*, 89–96.